

2º CICLO  
PORTUGUÊS LÍNGUA SEGUNDA/PORTUGUÊS  
LÍNGUA ESTRANGEIRA

**Contributos da banda desenhada para o desenvolvimento da competência comunicativa em PLE: um estudo de caso no nível A1.2.**

**Salomé Girard**

**Mestrado Português  
Língua Segunda/Língua  
Estrangeira**

**2016**



**Salomé Girard**

**Contributos da banda desenhada para o desenvolvimento da competência comunicativa em PLE: um estudo de caso no nível A1.2.**

Dissertação realizada no âmbito do Mestrado em Português Língua Segunda/Língua Estrangeira, orientada pela Professora Doutora Ângela Cristina Ferreira de Carvalho

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

Setembro de 2016

# Contributos da banda desenhada para o desenvolvimento da competência comunicativa em PLE: um estudo de caso no nível A1.2.

Salomé Girard

Dissertação realizada no âmbito do Mestrado em Português Língua Segunda / Língua Estrangeira, orientada pela Professora Doutora Ângela Cristina Ferreira de Carvalho

## Membros do Júri

Professora Doutora Ângela Cristina Ferreira de Carvalho  
Faculdade de Letras - Universidade do Porto

Professora Doutora Isabel Margarida Ribeiro de Oliveira Duarte  
Faculdade de Letras - Universidade do Porto

Professora Doutora Maria de Fátima da Costa Outeirinho  
Faculdade de Letras - Universidade do Porto

Classificação obtida: 16 valores

*À minha família e ao Ricardo*

*"Ninguém escapa ao sonho de voar, de ultrapassar os limites do espaço onde nasceu, de ver novos lugares e novas gentes. Mas saber ver em cada coisa, em cada pessoa, aquele algo que a define como especial, um objeto singular, um amigo- é fundamental. Navegar é preciso, reconhecer o valor das coisas e das pessoas, é mais preciso ainda!"*

*Antoine de Saint-Exupéry*





## Sumário

Dedicatória .....	4
Sumário .....	6
Agradecimentos.....	9
Resumo.....	10
Résumé .....	11
Abstract.....	12
Índice de ilustrações.....	13
Índice de tabelas .....	14
Índice de figuras .....	15
Índice de gráficos.....	16
Lista de siglas e acrónimos.....	17
Introdução.....	18
Parte I .....	21
1. Capítulo 1 – Panorama dos diversos métodos de ensino-aprendizagem das línguas estrangeiras e a importância da abordagem comunicativa .....	22
1.1 O Método Tradicional .....	22
1.2 O Método Direto .....	23
1.3 Os Métodos Audiovisuais.....	24
1.3.1 O Método áudio-oral ou audiolingual.....	24
1.3.2 O Método Estrutural Global Audiovisual (EGA).....	26
1.4 A Abordagem Comunicativa .....	27
1.4.1 Origens.....	27
1.4.2 Objetivos .....	28
1.4.3 A competência comunicativa .....	29
2. Capítulo 2 - O lugar da imagem na aprendizagem de uma língua estrangeira .....	33
2.1 Definição de Imagem .....	33
2.2 A Imagem e as Teorias .....	34
2.2.1 Semiótica e semiologia .....	34

2.2.2 Os métodos de ensino-aprendizagem .....	35
2.3 A Literacia Visual .....	36
2.4 A Imagem em sala de aula.....	38
2.5 O aluno face à Imagem.....	42
3. Capítulo 3 - As potencialidades da banda desenhada .....	45
3.1 História da banda desenhada.....	45
3.2 Definição de banda desenhada.....	48
3.2.1 Algumas definições .....	49
3.2.2 Características .....	51
3.2.2.1 Linguagem narrativa .....	51
3.2.2.2 Linguagem icónica.....	52
3.2.2.3 Linguagem textual .....	53
3.3 A banda desenhada e o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras .....	54
3.3.1 Um passado difícil.....	55
3.3.2 Os benefícios da banda desenhada no ensino-aprendizagem de PLE ....	56
Parte II.....	59
1. Capítulo 1 - Metodologia .....	60
1.1 Investigação-Ação (I-A).....	60
1.1.1 Definição.....	60
1.1.2 Tipos .....	61
1.1.3 Fases do processo .....	62
1.2 O Estudo de Caso.....	62
1.2.1 Definição.....	62
1.2.2 Objetivos.....	63
1.2.3 Tipos .....	63
1.2.4 Etapas da investigação.....	64
1.2.5 Recolha de dados.....	65
2. Capítulo 2 - O enquadramento do estágio pedagógico .....	67
2.1 Descrição do público-alvo .....	67
2.2 O nível do público-alvo.....	68

2.3 A heterogeneidade em sala de aula .....	70
2.3.1 Definição de heterogeneidade .....	70
2.3.2 Diferentes manifestações da heterogeneidade .....	71
3. Capítulo 3 - A integração da banda desenhada nas aulas lecionadas.....	73
3.1 Unidades didáticas lecionadas .....	73
3.1.1 Regência 1.....	73
3.1.2 Regência 2.....	76
3.1.3 Regência 3.....	82
3.2 Os feedbacks dos alunos, dos colegas e da orientadora.....	86
3.2.1 Definição de feedback .....	86
3.2.2 Feedback dos alunos.....	87
3.2.3 Feedback dos colegas .....	88
3.2.4 Feedback da orientadora.....	89
3.3 Reflexões da professora estagiária.....	90
Considerações finais .....	92
Referências bibliográficas .....	95
Anexos.....	100
Anexo 1 .....	101
Anexo 2 .....	103
Anexo 3 .....	104
Anexo 4.....	105
Anexo 5 .....	108
Anexo 6.....	111
Anexo 7 .....	123
Anexo 8.....	130
Anexo 9 .....	136
Anexo 10 .....	137
Anexo 11 .....	145
Anexo 12 .....	153
Anexo 13 .....	155

## **Agradecimentos**

Um profundo e sincero agradecimento à Professora Doutora Ângela Carvalho pela disponibilidade, pela paciência, pela preciosa orientação e, sobretudo por ter acreditado em mim e me ter dado força nesta caminhada.

A todos os professores do Mestrado de PLS/LE, pelos seus sábios ensinamentos sem os quais este trabalho não teria nascido.

Aos meus alunos do Curso Anual de Português para Estrangeiros da Faculdade de Letras da Universidade do Porto pela paciência e colaboração.

Aos meus queridos amigos, não de sempre mas para sempre, Gioia, Tânia e Florindo, pela entreaajuda, pelo companheirismo, pela força e pelo apoio em certos momentos difíceis ao longo desta fase das nossas vidas.

À minha família, sobretudo aos meus pais pelo modelo de coragem, e aos meus amigos dos quatro cantos do mundo pelo acompanhamento constante deste percurso e pelo carinho sempre presente.

A todos que não nomeei, mas que contribuíram de alguma forma para a realização deste trabalho.

## Resumo

O presente trabalho propõe demonstrar as potencialidades da banda desenhada para o desenvolvimento da competência comunicativa no ensino-aprendizagem do português língua estrangeira. Este trabalho visa, assim, apresentar ao leitor uma discussão sobre a utilização de banda desenhada no âmbito da abordagem comunicativa, bem como a experiência do recurso à banda desenhada em sala de aula em contexto formal de aprendizagem de português língua estrangeira, no nível iniciação. Com este propósito, este trabalho divide-se em duas partes – teórica e prática – tendo cada uma delas três capítulos. A primeira baseia-se e desenvolve-se a partir de teorias relativas aos conceitos de competência comunicativa e de banda desenhada no enquadramento do ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. Já o enquadramento prático apresenta as planificações das unidades didáticas produzidas no âmbito deste projeto para o nível A1.2 (Conselho da Europa, 2001) do Curso Anual de Português para Estrangeiros da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, terminando com a discussão dos resultados obtidos.

**Palavras-chave:** Banda desenhada; Competência comunicativa; Imagem; Ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras; Português Língua Estrangeira.

## Résumé

L'étude ci-présente propose de démontrer les bénéfices de la bande dessinée pour le développement de la compétence communicative dans l'enseignement et apprentissage du portugais langue étrangère. L'objectif de cette étude vise à présenter au lecteur une discussion sur l'utilisation de la bande dessinée dans le cadre d'une approche communicative, ainsi que l'expérience recourant à la bande dessinée dans un contexte formel d'apprentissage du portugais comme langue étrangère, dans le niveau d'initiation. De ce fait, ce travail se divise en deux grandes parties : une théorique et une autre pratique, contenant trois chapitres chacune. La première se base et se développe à partir de théories relatives aux concepts de compétence communicative et de bande dessinée dans l'enseignement et apprentissage de langues étrangères. La partie pratique présente une série de planifications d'unités didactiques relatives au thème qui ont été développées au cours du stage pédagogique réalisé avec le niveau A1.2 (Conselho da Europa, 2001) des Cours Annuels de Portugais pour Etrangers de la Faculté des Lettres de l'Université de Porto, terminant par une discussion des résultats obtenus.

**Mots-clés :** Bande dessinée ; Compétence communicative ; Image ; Enseignement et apprentissage de langues étrangères ; Portugais Langue Étrangère.

## **Abstract**

This study seeks to demonstrate the potentialities of comics for the communicative competence in teaching and learning Portuguese as a foreign language. Thus, it aims to introduce the reader to a discussion of the use of comics within the communicative approach, as well as our experience using comics in a formal context of learning Portuguese as a foreign language, with the breakthrough level. Therefore, this study is divided into two main parts: a theoretical one and a practical one, with three chapters each. The first one evolves based on theories related to the concepts of communicative competence and comics in teaching and learning foreign languages. The practical framework presents a series of didactic units related to the theme that have been developed during the pedagogical internship realized with the A1.2 level (Conselho da Europa, 2001) of the Annual Course of Portuguese for Foreigners of the Faculty of Letters of the University of Porto, ending with a discussion of the results obtained.

**Keywords:** Comics; Communicative competence; Image; Teaching and learning foreign languages; Portuguese as a Foreign Language.



## Índice de ilustrações

Ilustração 1 - *Calvin et Hobbes*, Watterson, B. (2000) *Que de misère humaine !*, Calvin et Hobbes, tome 19, Paris : éditions Hors Collection. p.49.....45

Ilustração 2 - Definição de banda desenhada - McCloud, S. (1993) *The Invisible Art*. HarperCollins Publishers, Inc. New York. p.9 ..... 50

## Índice de tabelas

Tabela 1 - A competência comunicativa segundo o QECR (Conselho da Europa, 2001) .....	32
Tabela 2 - “Tabela 1. Modalidades da Investigação-Ação.” Coutinho et al. (2009, p. 364) .....	61
Tabela 3 - Tipologia de estudo de caso segundo Stake (1995).....	63
Tabela 4 - Tipologia de estudo de caso segundo Merriam (1998).....	64

## **Índice de figuras**

Figura 1 - Competência comunicativa segundo Canale e Swain (1980).....	31
Figura 2 - As seis posturas adotadas pelos alunos segundo Muller (2014) .....	43
Figura 3 - Fases de processo da I-A segundo Pérez Serrano (1994) .....	62
Figura 4 - Os níveis de língua segundo o QECR (Conselho da Europa, 2001).....	70

## Índice de gráficos

Gráfico 1. Idade dos alunos (Anexo 4).....	105
Gráfico 2. Género dos alunos (Anexo 4).....	105
Gráfico 3. Língua materna faladas pelos alunos (Anexo 4)..	106
Gráfico 4. Outras línguas faladas pelos alunos (Anexo 4)..	106
Gráfico 5. Atividade profissional dos alunos (Anexo 4).....	107
Gráfico 6. Nacionalidade dos alunos (Anexo 4).....	107
Gráfico 7. Idade dos alunos (Anexo 5).....	108
Gráfico 8. Género dos alunos (Anexo 5).....	108
Gráfico 9. Língua materna falada pelos alunos (Anexo 5)...	109
Gráfico 10. Outras línguas faladas pelos alunos (Anexo 5)...	109
Gráfico 11. Atividade profissional dos alunos (Anexo 5)...	110
Gráfico 12. Nacionalidade dos alunos (Anexo 5)...	110

## **Lista de siglas e acrónimos**

BD – Banda desenhada

EGA - Estrutural Global Audiovisual

I-A – Investigação-Ação

QECR - Quadro Europeu Comum de Referências para as Línguas

PLE – Português língua estrangeira

PLS/LE – Português Língua Segunda/Língua Estrangeira

## Introdução

[...]

Si tu n'as fait ta rhétorique

Chez Satan, le rusé doyen,

Jette ! tu n'y comprendrais rien,

Ou tu me croirais hystérique.

Mais si, sans se laisser charmer,

Ton œil sait plonger dans les gouffres,

Lis-moi, pour apprendre à m'aimer

[...]

- Charles Baudelaire, extrato de « Epigraphe pour un livre condamné », *Les Fleurs du Mal*. 1857.

O aumento da globalização social e económica, tal como a constante aparição de inovações tecnológicas, têm suscitado uma mudança dentro do sistema educativo europeu de línguas estrangeiras, por ser uma sociedade multilingue e multicultural.

O presente trabalho parte da consideração da banda desenhada como um material com potencialidades para o ensino-aprendizagem de língua estrangeira, nomeadamente de português como língua estrangeira. A banda desenhada sempre foi um elemento importante na vida da autora deste estudo, pela sua personalidade, mas também pelo facto de ter crescido dentro da cultura francesa. Poder utilizá-la dentro da formação de professora de PLE<sup>1</sup> foi, pois, um grande privilégio. Além deste facto, a banda desenhada, tal como o cinema ou a televisão, são considerados produtos de entretenimento. Esta ideia, juntamente com o facto de em vários casos a banda desenhada estar conotada com as crianças, leva a que esta esteja um pouco estigmatizada no âmbito educativo.

Assim, a finalidade deste trabalho é mostrar as potencialidades deste recurso criativo para o desenvolvimento da competência comunicativa nas salas de aula de PLE, mais

---

<sup>1</sup> Optou-se por recorrer neste trabalho a designação PLE por ser esta a adotada no nome dos cursos de português para estrangeiros da Faculdade de Letras do Porto apesar da consciência sobre a problemática em torno da definição de conceitos como Língua Segunda, Língua Estrangeira, Língua de Herança, Língua Não Materna.

particularmente, no nível A1.2. Este estudo foi conduzido no ano letivo de 2015-2016 do Curso Anual de Português para Estrangeiros da Faculdade de Letras da Universidade do Porto e centrou-se na seguinte problemática: Qual é o lugar da banda desenhada no ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira, neste caso, de PLE? Quais são as vantagens e desvantagens da nona arte?

Para tal, este trabalho divide-se em duas partes: uma eminentemente teórica, apresentando uma revisão da literatura sobre os conceitos nucleares desta investigação, e uma parte prática, na qual se descrevem as atividades realizadas junto de duas turmas do nível A1.2.

O primeiro capítulo da primeira parte pretende apresentar um panorama dos diversos métodos de ensino através dos tempos. Além de uma apresentação dos métodos de ensino, destaca-se uma descrição da abordagem comunicativa, salientando a importância da competência comunicativa para o desenvolvimento pessoal dos alunos.

O segundo capítulo da primeira parte descreve o lugar da imagem na aprendizagem de uma língua estrangeira, tentando dar uma definição de imagem, percorrendo as teorias de semiótica e semiologia, e explicando a importância da literacia visual.

O último capítulo da primeira parte ambiciona mostrar os contributos da banda desenhada para o desenvolvimento da competência comunicativa no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. Apresenta-se uma parte da história da banda desenhada globalmente e em Portugal, a seguir, elencam-se as suas características particulares, e, por fim, explica-se o passado difícil que este recurso teve na pedagogia de línguas estrangeiras, e destacam-se os benefícios comprovados por vários teóricos.

Na segunda parte deste trabalho, no primeiro capítulo, definem-se as metodologias utilizadas para este estudo decorrido dentro do estágio pedagógico do Mestrado de PLS/LE: a investigação-ação e o estudo de caso, em relação com as características do presente trabalho.

O segundo capítulo da segunda parte pretende apresentar o público-alvo deste estudo: duas turmas heterogéneas do nível A1.2 do Curso Anual de Português para Estrangeiros. Define-se o nível A1.2 de acordo com o *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (Conselho da Europa, 2001) e, reflete-se sobre a problemática da heterogeneidade dos grupos de aprendentes.

O terceiro capítulo da segunda parte, e o último deste trabalho, apresenta as diversas unidades didáticas lecionadas às turmas definidas no capítulo anterior. Resume-se, igualmente,

os feedbacks dos alunos, dos colegas e da orientadora, assim como, as reflexões da professora estagiária deste estudo.

Este relatório conclui-se com uma breve reflexão conclusiva sobre a globalidade do trabalho empreendido e das possibilidades de futuras vias de investigação a partir deste trabalho.





# **1. Capítulo 1 - Panorama dos diversos métodos de ensino-aprendizagem das línguas estrangeiras e a importância da abordagem comunicativa.**

A necessidade de se exprimir com falantes de língua estrangeira é muito antiga, por razões comerciais, militares, diplomáticas, sociais ou económicas. Foi provado, segundo Germain (1993), a existência do ensino de uma língua estrangeira no ano 3000 a.C., aproximadamente, com a conquista dos sumérios pelos acadianos. De facto, aprenderam a língua do povo conquistado porque constituía um meio para promover socialmente a religião e a cultura da época.

Além dos acadianos, os romanos também aprenderam uma língua de conquista. De facto, administração romana ignorava as línguas consideradas como bárbaras tais como o celta ou o germânico. Com o prestígio da civilização grega, os romanos decidiram aprender como segunda língua o grego.

Na Europa, durante a Idade Média, o latim era a língua de prestígio por ser a língua da Igreja. Era considerado como a língua dos negócios, das relações internacionais, das publicações filosóficas, literárias ou científicas (Puren, 1988). O ensino do latim era feito pela língua materna dos alunos, constituído de frases destacadas em função do conteúdo gramatical que os alunos tinham de memorizar. Este método de ensino permaneceu durante toda a Idade Média. O ensino das línguas ditas vivas ou modernas baseou-se no modelo do ensino do latim. Segundo Almeida Filho (1993, p. 35), “chamamos convencionalmente de métodos as distintas e reconhecíveis práticas de ensino de línguas com seus respectivos correlatos, a saber, os planejamentos das unidades, os materiais de ensino produzidos e as formas de avaliação do rendimento dos aprendizes.”

## **1.1 O Método Tradicional**

Assim, com base do ensino do latim, nasceu no século XVIII o método de ensino chamado tradicional. O enfoque deste método, também chamado gramática-tradução, girava em torno da tradução e da retroversão de textos literários. Este sistema de ensino permitia contribuir para o desenvolvimento do conhecimento da língua-alvo, assim como para a

aquisição da cultura literária que era parte do estudo das artes em geral. Resumia-se a aprender de cor os textos selecionados (Puren, 1988). Assim, comunicar por meio da fala não era um dos objetivos porque a finalidade desta metodologia residia no desenvolvimento das capacidades de leitura, de produção escrita e no domínio das regras gramaticais.

O erro não era admitido. O professor representava a autoridade e, pouca iniciativa era atribuída aos alunos. Não havia muito espaço para a criatividade pessoal porque o professor detinha o saber. A interação em sala era vertical, tendo sempre lugar do professor para o aluno (Puren, 1988).

No fim do século XIX, esta metodologia levantou questões que levaram à elaboração de uma nova metodologia.

## **1.2 O Método Direto**

O método direto, que apareceu com a revolução industrial e que permaneceu até à década de 40, tinha como enfoque de aprendizagem não só a escrita, mas também a oralidade das línguas, ao contrário do caso do método tradicional. Georges Leygues, ministro da Instrução Pública em França, afirmou que:

Au temps où nous vivons, au XXème siècle, la pénétration de toutes les nations, leur dépendance mutuelle par le commerce, par l'industrie, par la science, et aussi par la guerre, font un devoir à toutes les nations d'étudier les langues étrangères. (1904, p. 385)

Depois, apoiou a precedente afirmação declarando: “J’ai été un brillant élève d’allemand, et la première fois que je suis arrivé en Allemagne j’ai eu toutes les peines du monde à demander de la bière et à quelle heure partait le train” (Georges Leygues, 1905, p. 386). Foi comentado naquela altura que os seus estudos lhe tinham permitido compreender os textos de Goethe e que tinham contribuído para a sua formação intelectual para ser ministro, mas que as línguas estrangeiras já não eram só um instrumento de cultura literária, mas sobretudo uma ferramenta de comunicação (Puren, 1988).

O adjetivo “direto” referia-se ao acesso direto ao significado sem traduzir para que o aprendente pensasse continuamente na língua estrangeira. De facto, rejeitava-se o uso da língua

materna no espaço da sala de aula. A transmissão dos sentidos dava-se através de gestos, fotos, simulação, etc., para facilitar a compreensão, sem recorrer à tradução. Assim, as práticas culturais da língua-alvo eram valorizadas. Não se estudava só a gramática e a literatura, mas também a civilização para melhorar a oralidade, a qual requeria conhecimento de gestualidade corporal. No entanto, o professor continuava sendo o guia e o modelo linguístico. Praticamente não havia interações entre os alunos, à exceção de jogos de pergunta e resposta (Puren, 1988; Richard e Rodgers, 1986).

### **1.3 Os Métodos Audiovisuais**

Os métodos audiovisuais podem ser definidos como aqueles cuja coerência é organizada em torno do uso de um suporte audiovisual, ou seja com imagem e som (Puren, 1988). Os suportes sonoros podiam ser gravações ou a voz do professor, e os suportes visuais eram fixos como desenhos, diapositivos, ou até figuras de papel.

#### **1.3.1 O Método Áudio-oral ou Audiolingual**

O ataque de Pearl Harbor efetuado pela Marina Imperial Japonesa em 1941 levou à entrada dos americanos na Segunda Guerra Mundial. Este facto teve impacto nos métodos de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. De acordo com Puren (1988) e Richard e Rodgers (1986), o exército americano introduziu um programa, o Army Specialised Training Program, de uma formação prática e rápida de ensino de línguas faladas nos futuros palcos de operação para um certo número de militares. O programa começou em abril de 1943 com 15 000 estudantes espalhados por 55 escolas ou universidades. Foram estudadas cerca de 15 línguas diferentes. Os cursos tinham normalmente uma duração de 9 meses e uma carga horária de 15 horas semanais. As turmas eram divididas em grupos de 10 alunos cada. Os cursos eram compostos por 6 aulas de 2 horas consagradas à prática oral da língua estudada e por 3 aulas de 1 hora dedicadas ao ensino teórico da fonética, do vocabulário e da gramática. Manteve-se ativo durante dois anos apenas, porém, chamou a atenção da comunidade académica.

Com os Estados Unidos da América a emergirem como uma grande potência mundial, milhares de estudantes deslocavam-se até lá para estudarem nas universidades. Para poderem ter acesso aos cursos, os estudantes precisavam de uma formação em inglês, e

consequentemente, foi necessário repensar a metodologia de ensino de línguas estrangeiras. Assim, o método do exército americano desenvolveu-se, e hoje é conhecido como o áudio-oral ou audiolingual. Desse modo, o governo norte-americano incentivou e financiou a pesquisa de linguistas como Leonard Bloomfield (linguística distribucional), Burrhus Frederic Skinner (psicologia comportamentalista) e Charles Fries (linguística estrutural).

A teoria da linguística estrutural defendia que as línguas são sistemas estruturais relacionados com os elementos codificados de significado: fonemas, morfemas, palavras, estruturas e tipos de frases. Assim, no processo de aprendizagem, o aprendente dominaria as regras que organizam esses elementos. O princípio mais importante da teoria da linguística estrutural era que o discurso é língua. Dessa forma, Richard e Rodgers (1986, p. 49) afirmaram: “Since many languages do not have a written form and we learn to speak before we learn to read or write, it was argued that language is ‘primarily what is spoken and only secondarily what is written’ ” (Brooks 1964).”. Porque se priorizava o desenvolvimento das habilidades orais os laboratórios de línguas fizeram as suas aparições e foram considerados essenciais porque ofereciam uma alternativa à prática da sala de aula. Se o professor era um falante não nativo, fornecia-se gravações ou outros meios audiovisuais que eram compostos por modelos precisos de diálogos e exercícios na língua-alvo.

As estruturas e o vocabulário são aprendidos por meio de diálogos elaborados para a aprendizagem, como exemplo de possível contexto de uso da língua, os quais deviam ser imitados e repetidos pelos aprendentes. De facto, a língua seria um conjunto de hábitos que dependem de três elementos: estímulo, resposta e reforço. A repetição contínua da realização deste processo permitiria a aprendizagem.

Segundo Larsen-Freeman (2000), o professor é como um líder de orquestra: orienta e controla o desempenho dos alunos. O método audiolingual baseava-se na psicologia comportamentalista, e, nesta lógica, posicionava o professor no centro do processo como modelo linguístico que os alunos deviam seguir. Os alunos não podiam errar porque se acreditava que os erros levavam à formação de maus hábitos. Porém, o reforço positivo era essencial, e assim as respostas corretas eram valorizadas.

Graças a este método, várias pessoas aprenderam línguas estrangeiras e este ainda continua a ser aplicado no ensino de línguas. A principal crítica feita a este método era a incapacidade dos aprendentes aplicarem os conhecimentos adquiridos dentro da sala de aula fora da mesma.

### 1.3.2 O Método Estrutural Global-Audiovisual (EGA)

Depois da Segunda Guerra Mundial, com o domínio da língua inglesa nas comunicações internacionais, o interesse pela aprendizagem da língua francesa começou a diminuir. Esse fato causou a necessidade de revigorar o ensino do francês como língua estrangeira. A fim de lutar contra a expansão do inglês, foi criado em França, em 1951, o Centro de Estudo do Francês Elementar, por Gougenheim. Foram chamados diversos linguistas como Benvéniste, Michéa, Sauvageot, e Rivenc para dirigir este trabalho. Em 1959, foi também criado o Centro de Pesquisas e de Difusão do Francês e a Oficina para o Ensino da Língua e da Civilização francesa, o que permitiu melhorar os métodos de ensino-aprendizagem do francês. Essas duas entidades possibilitaram a criação dos primeiros manuais de Francês Língua Estrangeira como por exemplo, *Voix et Images de France*, publicado pela primeira vez em 1958, mas editado em 1961 e reeditado em 1971 (Puren, 1988).

O método EGA ou também chamado St-Cloud-Zagreb baseava-se, tal como o método áudio-oral, nas três teorias de referência: linguística distribucional, psicologia comportamentalista e linguística estrutural. Porém, não se mostrava tão radical como os americanos. Os americanos pensavam que não era necessário compreender a língua para poder falá-la, só bastava ouvir e repetir corretamente. A compreensão vinha com a repetição desse processo. Ao contrário, para os especialistas do método EGA, a compreensão era indispensável; pensavam que era necessário apresentar de forma organizada os elementos dos sistemas estruturais da língua-alvo. Assim, sobre a pronúncia, por exemplo, os sons da língua são organizados num sistema e o ensino desses sons só pode ser feito com este sistema (Barbosa dos Santos, 2004). De acordo com Germain (1993), os novos elementos eram introduzidos numa unidade e eram apresentados outra vez para que os alunos os assimilassem completamente.

Apesar de ter como objetivo as quatro habilidades linguísticas (compreensão oral, compreensão escrita, expressão oral e expressão escrita), valorizava-se a oralidade sobre a escrita, visto que, neste caso, o essencial na aprendizagem de uma língua era a percepção global do sentido (Barbosa dos Santos, 2004).

O professor devia reforçar a pronúncia: insistia no ritmo e na entonação. Uma das tarefas era também fazer com que os alunos comesçassem a desenvolver a capacidade de se expressar continuamente na língua-alvo. De facto, o erro era aceite e corrigido. Cabia ao professor fazer

aprender o correto sentido das frases com situações utilizando a gramática e o vocabulário adequado a fim de incentivar o aluno na sua espontaneidade (Barbosa dos Santos, 2004).

Este método tem funcionado com sucesso até aos dias de hoje, mas tem vindo a demonstrar-se mais bem-sucedido no início da aprendizagem da língua-alvo. Dessa forma, sucederam-se pesquisas para inovar o ensino de línguas em busca de valorizar a interação, a comunicação e a competência linguística do aprendente (Barbosa dos Santos, 2004).

## **1.4 A Abordagem Comunicativa**

### **1.4.1 Origens**

Por volta das décadas de 70 e 80, alguns professores e linguistas perceberam que os alunos eram capazes de se expressar de forma gramaticalmente correta, mas poucos conseguiam comunicar em situações reais fora da sala de aula. Ficou claro, portanto, que era preciso melhorar os métodos de ensino-aprendizagem das línguas estrangeiras. Assim, vários teóricos começaram a interessar-se pelo uso da abordagem comunicativa dentro da sala de aula. Passou a chamar-se abordagem e não método por não ser considerada como um método sólido.

A partir de finais dos anos 70, a abordagem comunicativa começou a desenvolver-se graças aos trabalhos de teóricos e linguistas, como Hymes, Canale e Swain, Chomsky, e Widdowson, de acordo com Ricard e Rodgers (1986). A partir das investigações e por iniciativa do Conselho da Europa foi elaborado, em 1973, o livro *Systèmes d'apprentissage des langues vivantes par les adultes*, de Trim, Richterich, Van Ek e Wilkins. Em seguida, em 1975, foi publicado *Threshold Level*, de Van Ek, que definia os níveis de limiar para o inglês e que serviu de modelo para as outras línguas. Inspirado nas preocupações militares dos Estados Unidos da América depois da Segunda Guerra Mundial, para comunicar eficazmente nos países para os quais se iam deslocar, o *Threshold Level* faz um inventário das competências linguísticas a atingir para ser capaz de comunicar em línguas estrangeiras. Assim, pela primeira vez, a língua foi organizada não por estruturas gramaticais, mas por noções e funções definidas segundo as necessidades para aprender uma língua estrangeira. As funções são saberes-fazer linguísticos permitindo ser capaz de comunicar em língua estrangeira, como por exemplo “pedir informações” ou “apresentar-se”. As funções fazem parte de noções tais como “o tempo” ou “os sentimentos”.

Apesar da iniciativa teórica da definição dos níveis de limiar e da introdução às noções e funções pelo Conselho da Europa (2001), a abordagem comunicativa demorou dez anos para ser realmente em aplicada nas aulas de línguas do sistema escolar. Os princípios de base foram adotados pela maioria da comunidade educativa, mas a mudança dos manuais escolares apresentava-se tão profunda para os editores que demorou bastante tempo para se adaptarem. De facto, no início dos anos 80, ainda se encontrava manuais usando métodos audiovisuais com falsos ares de adaptação à abordagem comunicativa. Porém, a partir de finais dos anos 80, o recurso aos materiais autênticos, à simulação de comunicação real e a execução de tarefas passou a ter um papel primordial dentro das salas de aula (Ricard e Rodgers, 1986). Os suportes já não eram produzidos artificialmente para a aula com o número exato de estruturas a assimilarem, mas escolhidos dentro de vários documentos autênticos como excertos literários e de filmes, artigos de jornais, etc.

#### **1.4.2 Objetivos**

Para Almeida Filho (1993, p. 36), a abordagem comunicativa distingue-se por ter “foco no sentido, no significado e na interação” desenvolvida entre os aprendentes da língua-alvo. A abordagem comunicativa baseia-se no sentido e no contexto do enunciado numa situação de comunicação. Esta abordagem opõe-se aos métodos anteriores que focavam a forma e a estrutura das línguas em vez do contexto. Se os métodos audiovisuais dos anos 60-70 receberam o contributo de novas tecnologias, usavam ainda muito métodos estruturais tradicionais: introduziam-se estruturas concebidas para repetir, sobre um tema de gramática preciso, e reforçava-se a aprendizagem com um sistema de estímulos do professor e resposta do aluno. Pelo contrário, a abordagem comunicativa foca-se no sentido da comunicação: uma pergunta feita pelo professor não terá uma única resposta, com uma estrutura precisa, mas dará a liberdade de escolher uma resposta segundo a mensagem que o aluno quer transmitir. Esta abordagem parte das experiências, dos conhecimentos, da motivação e dos aspetos culturais específicos que o aluno traz consigo para o processo de aprendizagem. O objetivo principal é possibilitar o desenvolvimento das quatro habilidades (compreensão escrita/oral e produção escrita/oral) e levar o aluno a interagir e adquirir a competência comunicativa na língua-alvo.

A abordagem comunicativa defende a aprendizagem centrada no aluno, tanto em termos de conteúdo como nas técnicas usadas na sala de aula. O professor deixa de atuar com



autoridade e assume a função de orientador e facilitador nos processos da aprendizagem. Dessa forma, foram concebidas atividades pensadas para promover a interação social na língua-alvo. Richard e Rodgers (1986) citaram Breen e Candlin (1980) a respeito do papel do professor:

The teacher has two main roles: the first role is to facilitate the communication process between all participants in the classroom, and between these participants and the various activities and texts. The second role is to act as an independent participant within the learning-teaching group. The latter role is closely related to the objectives of the first role and arises from it. These roles imply a set of secondary roles for the teacher; first, as an organizer of resources and as a resource himself, second as a guide within the classroom procedures and activities .... A third role for the teacher is that of researcher and learner, with much to contribute in terms of appropriate knowledge and abilities, actual and observed experience of the nature of learning and organizational capacities. (Breen & Candlin, 1980, p. 99; In: Richard & Rodgers, 1986, p. 77)

Os aprendentes são motivados a ser espontâneos e a envolver-se em situações reais de comunicação com orientação do professor. Quanto aos erros, o professor normalmente não corrige os alunos imediatamente, mas trabalha os erros como algo de construtivo. Pode retomar os erros mais tarde, dependendo da planificação letiva.

#### **1.4.3 A competência comunicativa**

A abordagem comunicativa começou, sobretudo, com os trabalhos de Noam Chomsky (1965), que contestou os métodos tradicionais introduzindo o conceito da “Language Acquisition Device”: segundo ele, todos os humanos possuem a capacidade de compreender um código linguístico graças a uma função intelectual específica. Baseou-se na observação de crianças que dominam as suas línguas maternas em menos de quatro anos sem aprendizagem escolar. Com este estudo, começaram as teorias construtivistas e as abordagens cognitivas da aprendizagem das línguas. As observações feitas sobre as crianças levaram-no a pensar que as habilidades abstratas que os falantes possuem lhes permitem produzir frases gramaticalmente corretas numa língua. Para favorecer a aprendizagem de um aluno, este deve construir

progressivamente a sua própria língua interna e evoluir naturalmente comunicando. Chomsky (1965) distinguiu competência e desempenho, afirmando que a competência está relacionada com o conhecimento que o falante tem do sistema linguístico, enquanto o desempenho corresponde ao uso que o indivíduo faz da língua em situações concretas.

Por outro lado, Hymes (1972) defende que existem dois tipos de competências fundamentais: a competência linguística e a competência sociolinguística, ou seja, o falante relaciona as formas gramaticais às normas do uso da língua. Argumenta que o ponto de vista de Chomsky era, segundo Richard e Rodgers (1986, p. 70), “sterile, that linguistic theory needed to be seen as part of a more general theory incorporating communication and culture”. A teoria de Hymes baseia-se na definição de que um falante necessita de saber para poder ser competente comunicativamente. Assim, o aprendente adquirindo a referida competência comunicativa adquire ao mesmo tempo os conhecimentos e as habilidades da língua-alvo, a respeito de:

- whether (and to what degree) something is formally possible;
- whether (and to what degree) something is feasible in virtue of the means of implementation available;
- whether (and to what degree) something is appropriate: adequate, happy, successful) in relation to a context in which it is used and evaluated;
- whether (and to what degree) something is in fact done, actually performed, and what its doing entails. (Hymes 1972, p. 281)

Baseando-se no trabalho de Hymes, Canale e Swain (1980) desenvolveram o conceito de “competência comunicativa” que é composta por:

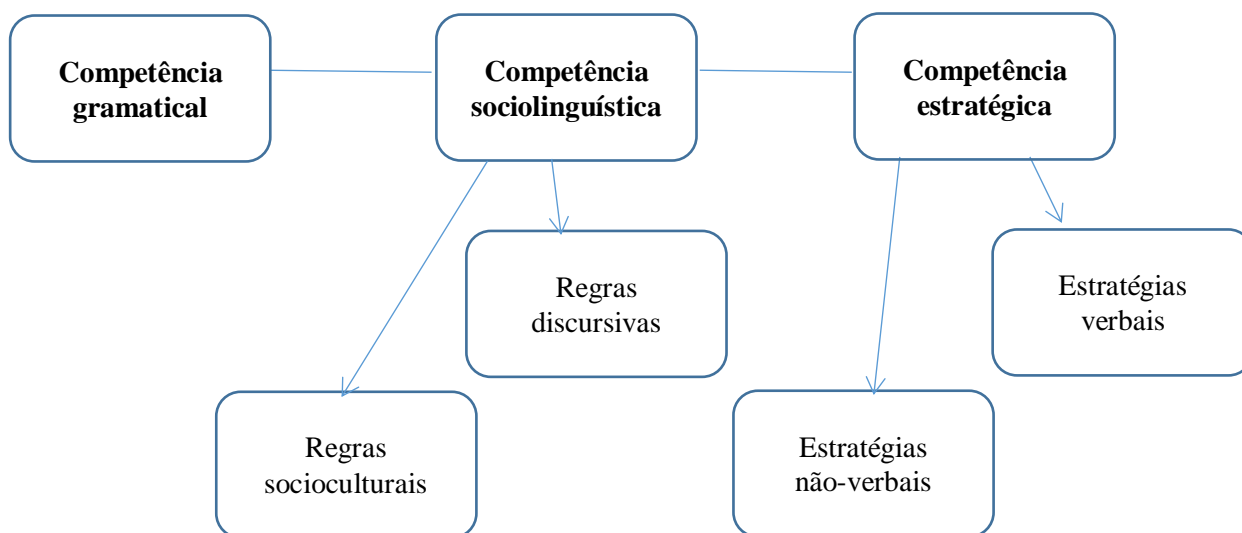


Figura 1. Competência comunicativa segundo Canale e Swain (1980)

Em primeiro lugar, a competência gramatical está relacionada com o conhecimento dos elementos lexicais e das regras gramaticais da morfologia, sintaxe, semântica e fonologia. Preocupa-se em particular com a capacidade necessária para compreender e expressar com exatidão o significado literal dos enunciados. Em segundo lugar, a competência sociolinguística é composta por duas regras: as regras socioculturais e as regras discursivas. Para Canale e Swain (1980, p. 30), “Knowledge of these rules will be crucial in interpreting utterances for social meaning, particularly when there is a low level of transparency between the literal meaning of an utterance and the speaker's intention”. A competência sociolinguística determina a propriedade das declarações em termos de forma e de significado, ou seja, permite ao falante dirigir-se de forma adequada a um desconhecido. Por fim, a competência estratégica corresponde às estratégias verbais e não-verbais usadas para enfrentar as limitações do seu conhecimento ou os problemas em aceder a determinados elementos linguísticos que surgem no mesmo ato comunicativo.

O *Quadro Europeu Comum de Referências para as Línguas* (QECR) afirma que “para executar as tarefas e as atividades necessárias para lidar com as situações comunicativas em que estão envolvidos, os utilizadores e os aprendentes utilizam um certo número de competências adquiridas ao longo da sua experiência anterior” (Conselho da Europa, 2001, p.

147). O QECR declara que a competência comunicativa compreende três competências: a competência linguística, a competência sociolinguística e a competência pragmática. A tabela seguinte (Tabela 1) explica como são organizadas estas competências:

<b>Competência linguística</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Competência lexical</li> <li>❖ Competência gramatical</li> <li>❖ Competência semântica</li> <li>❖ Competência fonológica</li> <li>❖ Competência ortográfica</li> <li>❖ Competência ortoépica</li> </ul>
<b>Competência sociolinguística</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Competência sociocultural</li> <li>❖ Marcadores linguísticos de relações sociais</li> <li>❖ Regras de delicadeza</li> <li>❖ Expressões de sabedoria popular</li> <li>❖ Diferenças de registo</li> <li>❖ Dialetos</li> <li>❖ Sotaques</li> </ul>
<b>Competência pragmática</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Competência discursiva</li> <li>❖ Competência funcional</li> <li>❖ Competência de conceção</li> </ul>

Tabela 1. A competência comunicativa segundo o QECR (Conselho da Europa, 2001)

## 2. Capítulo 2 – O lugar da imagem na aprendizagem de uma língua estrangeira

“ L’image éduque le regard, et le regard éduqué peut alors regarder l’image.”

- Françoise Demougin (2012, p. 104)

O uso da imagem como meio de comunicação não é recente. Na verdade, segundo Carlos (2006), é mais antigo que o uso da escrita. Prova disso são as inscrições deixadas pelos nossos ancestrais do Paleolítico ou os hieróglifos dos egípcios. A linguagem visual sempre foi importante na evolução do ser humano. De facto, as pessoas pensam visualmente, umas mais do que outras (cf. estilos cognitivos), traduzem palavras e ideias em imagens para dar vida a projetos. A imagem é um meio de expressão cada vez mais utilizado nas nossas sociedades. Portanto, cabe perguntar-se se a linguagem visual não teria um papel significativo nas estratégias de ensino.

### 2.1 Definição de Imagem

Uma das mais antigas definições de imagem vem de Platão (509e-510<sup>a</sup>). Segundo este autor, as imagens produzidas (pintadas ou esculpidas), com origem na palavra grega *eikoné*, não representam a realidade, pois seriam enganadoras. Dão a ilusão de controlar a realidade: desviam da verdade e do essencial por sedução. Joly (1994, p. 13) cita Platão para dar uma definição de imagem: “chamo imagens, em primeiro lugar às sombras; em seguida, aos reflexos nas águas ou à superfície dos corpos opacos, polidos e brilhantes e todas as representações deste género.” (Platão, 509e-510<sup>a</sup>). Por seu turno, Aristóteles pensa que a imitação participa na educação do ser humano dando-lhe prazer. O prazer que a imagem suscita é o motor desta aprendizagem.

Para definir o que é a palavra imagem Tardy (1966) utiliza excertos do livro *La comédie humaine* de Balzac (1839):

C'est dans une des Scènes de la vie parisienne que Balzac parle de ces bourgeois de Paris qui “conçoivent périodiquement l'idée burlesque de perpétuer leur

figure, déjà bien encombrante par elle-même.”. L'un deux, se présentant chez le peintre Pierre Grassou, l'interpelle en ces termes : “Et c'est vous, Monsieur, qui allez faire nos ressemblances ?”. Phrase admirable qui contient tout ce à quoi se résume ordinairement la philosophie commune de l'image.” (1966, p. 61)

Ao tentar definir a palavra imagem, Joly constata a complexidade do termo, dada a sua polissemia: “O termo “imagem” é tão utilizado, com todos os tipos de significados sem ligação aparente, que parece muito difícil apresentar uma definição simples e que abarque todas as maneiras de a empregar.” (1994, p. 13). Na sua obra *Introdução à Análise da Imagem* (1994), a autora vai explicando as diversas funções que o termo assume, mostrando que aquele possui significados diferentes dependendo do uso em que se inscreve.

Para Pinto:

Numa aula de língua, a imagem polissêmica estimula a afetividade, a sensibilidade, a sociabilidade, a tolerância face à visão do outro, o espírito crítico, a criatividade e o sentido estético do aluno. [...] As múltiplas interpretações dão riqueza à aula e preparam o aluno para o mundo real, onde se deparará, com certeza, com perspectivas diferentes da sua. (2015, p. 34)

A imagem pode concretizar-se em diversos suportes visuais, quer fixo, quer em movimento, como por exemplo pinturas, ilustrações, filmes, fotografias, etc., que transmitem informações através do sentido da visão e pode ser explorada de forma diversa. Ela pode ter uma função informativa, ser uma ferramenta de comunicação, um meio de expressão pessoal ou até um instrumento comercial, publicitário ou político.

## **2.2 A imagem e as teorias**

### **2.2.1 Semiótica e semiologia**

Segundo Joly (1994), a semiótica é uma ciência recente porque surgiu no século XX, mas que tem raízes antigas. Encontram-se os seus antepassados na medicina ou na filosofia da linguagem que remontam à Antiguidade grega, pois, a linguagem era considerada como signos

para os homens poderem comunicar. A origem da palavra semiótica, ou semiologia, termo que também se encontra, é grega. As duas designações são formadas a partir da palavra *semeion* que significa signo. Mais concretamente, a palavra semiologia integra a palavra *logos* que significa discurso. Joly (1994) afirma que os dois termos não são sinónimos, já que a semiótica, iniciada pelo cientista norte-americano Charles Sanders Peirce é de origem americana e designa essa ciência como filosofia das linguagens, enquanto que a semiologia, iniciada pelo linguista suíço Ferdinand de Saussure, é de origem europeia e designa o estudo de linguagens específicas (imagem, gesto, teatro, etc.). De acordo com Coste e Galisson, “la frontière entre sémiotique et sémiologie n'est pas nette” (1976, p. 488).

O conceito de signo “designa já algo que é percebido – cores, calor, formas, sons – e a que atribuímos uma significação.” (Joly, 1994, p. 32). Pierce e Saussure consideram ambos a imagem como um sistema de signos tendo uma relação de semelhança com a realidade concreta ou abstrata.

### **2.2.2 Os métodos de ensino-aprendizagem**

Foi nos anos 50 do século passado que a imagem assumiu maior importância nos métodos de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. Foi o método EGA que permitiu desenvolver a imagem na área da didática (Muller, 2014). Uma das especificidades do método EGA era o uso de bandas magnéticas e de diapositivos projetados. De facto, os meios audiovisuais estavam no centro do projeto graças à revelação das novas tecnologias. Traduções feitas visualmente por desenhos facilitavam a compreensão dos alunos. Como já referido no capítulo 1, o método EGA concentrava-se na oralidade ativa dos alunos. Para isso, usavam-se desenhos simplificados projetados com elementos cuidadosamente selecionados antes de ouvirem a banda sonora. A compreensão oral permitia diferenciar e reconhecer os elementos já estudados e compreender os novos conteúdos ilustrados pelos desenhos e graças ao contexto e às explicações do professor. Assim, a ilustração é a primeira função da imagem no âmbito educativo.

Em 1966, Tardy perguntou:

Il est vrai que la sémantique des images n'est pas encore une science véritablement constituée et que son projet demeure en grande partie hypothétique.

Faut-il cependant que la pédagogie reste à la traîne et, vérifiant une fois de plus cette loi du retard pédagogique, attende que des découvertes aient été faites pour se borner en suite à les transmettre ? Je demande si la pédagogie ne devrait pas participer à ces travaux d'élaboration et si les pédagogues et leurs élèves ne devraient pas, pour une fois, s'engager sur le chemin des découvertes. (1966, p. 90)

Uma função mais importante da imagem do que a ilustrativa é adotada nos anos 70: servia para aprender a língua em contexto de comunicação. A abordagem comunicativa baseia-se em regras sociolinguísticas que abrem o conhecimento linguístico ao uso da língua em situações reais. Billaud Viallon (2000) afirma que, apesar do objetivo comunicativo dentro do ensino da língua e da cultura, observa-se que a imagem ainda é focada num conteúdo linguístico e não numa competência oral. Por causa do contexto ficcional da imagem, a sua referência sociocultural não é explorada na aprendizagem. Ao mesmo tempo, aparece um novo meio audiovisual não produzido para o ensino: os *media*. Divulgam sons, imagens e conteúdos autênticos e, assim, entram, pouco a pouco, nas salas de aula. Este meio audiovisual permitiu colocar questões sobre o uso dos documentos autênticos no ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira. O documento autêntico define-se como, de acordo com Coste e Galisson (1976, p. 59), “[...] tout document, sonore ou écrit, qui n'a pas été conçu expressément pour la classe ou pour l'étude de la langue, mais pour répondre à une fonction de communication, d'information ou d'une expression linguistique réelle”. A utilização de documentos autênticos permite trabalhar a língua e aspetos socioculturais dessa mesma língua-alvo, neste caso o PLE, porque estes são produzidos a partir de normas de linguagem e de comunicação sociocultural próprias ao país da língua de aprendizagem.

Começaram então estudos sobre como usar a imagem autêntica em sala de aula para levar a um uso real da língua.

### **2.3 A Literacia Visual**

Não é raro ouvir que a imagem é fácil de ver, ler, compreender, ou seja, que não exige muito do recetor, ao contrário dos textos escritos que precisam de um esforço cognitivo maior. Porém, essa ideia é simplesmente falsa. Existem textos difíceis de ler e existem também imagens difíceis de ver. Pinto (2015, p. 25) cita Calado (1994, p. 33) dizendo que a autora



afirma que é “uma ideia que temos de desfazer”. Tardy (1966) explica que a pedagogia das mensagens visuais não pode ser utilizada sem ter ocorrido previamente uma reflexão sobre a verdadeira natureza da imagem; o autor afirma: “On discute à perte de vue sur ses contenus et sur sa beauté éventuelle ; on oublie l'essentiel qui est d'examiner son être même.” (1966, p. 64).

Baseando-se na ideia de que a imagem é uma linguagem visual, são requeridas competências de decodificação de linguagem visual para poder compreender uma imagem. De tal modo como se prepara um aluno para ler um texto escrito, é possível ensinar os indivíduos a decodificar a leitura de imagens. Assim, o conceito de literacia visual pode definir-se como a habilidade de compreender e de criar mensagens visuais. John Debes afirma:

Visual Literacy refers to a group of vision-competencies a human being can develop by seeing and at the same time having and integrating other sensory experiences. The development of these competencies is fundamental to normal human learning. When developed, they enable a visually literate person to discriminate and interpret the visible actions, objects, symbols, natural or man-made, that he encounters in his environment. Through the creative use of these competencies, he is able to communicate with others. (Debes, 1969, p. 27)

Além disso, Joly explica:

Demonstrar que a imagem é realmente uma linguagem, uma linguagem específica e heterogênea; que a este título se distingue do mundo real e que propõe, por meio de signos particulares, uma representação escolhida e forçosamente orientada; distinguir os principais instrumentos desta linguagem e o que significa a sua presença ou a sua ausência; relativizar a sua própria interpretação, embora sempre compreendendo os seus fundamentos – são algumas das muitas provas de liberdade intelectual que a análise pedagógica pode implicar. (1994, p. 53)

Mais uma vez, Pinto (2015) dá conta que Calado (1994) constata que, embora a palavra tenha recorrido à necessidade da alfabetização, o mesmo não aconteceu com a imagem, apesar de ter aparecido antes da escrita. Dominar a leitura da imagem é fundamental para adquirir uma perspectiva informada e reflexiva.

No contexto onde a globalização mudou os referenciais de interação, observa-se que a presença geral da imagem no cotidiano da vida contemporânea é uma realidade que exige da parte dos professores um olhar mais atento. É preciso saber compreender a imagem. Os professores precisam de formação específica neste domínio, porque a imagem vista como linguagem, torna-se objeto de ensino e deve ser analisada com ferramentas semióticas (Billaud Viallon, 2000). A imagem não pode ser introduzida na sala de aula se o próprio professor não estiver consciente da importância de literacia visual e da necessidade de aprendê-la. Gangwer (2009) explica que um dos maiores erros pedagógicos é não ensinar como aprender em vez de ensinar o que aprender. O facto de os alunos poderem desenvolver as suas competências de literacia visual permite fortalecer o pensamento crítico que é indispensável para a tomada de consciência e de decisão, o que pode facilitar a integração social destes indivíduos. É também a perspetiva que defende a UNESCO (1982) na *Declaração de Grünwald sobre Educação para os Media*:

A escola e a família partilham a responsabilidade de preparar os mais jovens para a vida num mundo dominado pelas imagens, palavras e sons. Crianças e adultos precisam de ser alfabetizados para poderem decifrar estes três sistemas simbólicos, o que requererá uma nova avaliação das prioridades educativas. Tal reavaliação poderá vir a ter como resultado uma abordagem integrada do ensino da língua e da comunicação. (1982<sup>2</sup>)

## **2.4 A Imagem em sala de aula**

Para Demougin (2012), a questão da imagem na aula de língua estrangeira não é algo de novo, dado que várias pesquisas foram consagradas a este assunto. Oliveira (2012) confirma esta afirmação, explicando que no século XV Marcus Reinfried já tinha falado dos benefícios da imagem no processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira, e que em 1658 o pedagogo Jan Amos Comenius escreveu o primeiro *compendium* sobre o ensino de línguas estrangeiras referindo a importância dos sentidos e, particularmente, do da visão.

---

<sup>2</sup> <[http://www.unesco.org/education/pdf/MEDIA\\_E.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/MEDIA_E.PDF)> (última consulta 21/08/2016).

Porém, o papel da imagem mudou: “moins objet que sujet du regard qu’on lui porte, elle l’oriente et l’imprègne, le façonne et l’éduque.” (Demougin, 2012, p. 104). O lugar da imagem no ensino das línguas durante os últimos quarenta anos, com os diversos métodos que lhe atribuíram importância ou a rejeitaram, demonstra uma evolução do seu uso, o quer dizer que também ocorreu uma evolução no ensino-aprendizagem de línguas: não seria um ensino centrado só no aspeto linguístico, mas também no aspeto cultural da língua-alvo. De facto, a comunicação verbal não pode transmitir certos códigos socioculturais que a imagem consegue.

Em sala de aula, a imagem é geralmente usada como suporte de ensino (pedagogia pela imagem), mas é raramente usada como uma linguagem com regras próprias (pedagogia da imagem). A pedagogia pela imagem refere-se a todas as atividades que podem fazer-se graças ao suporte visual. O ensino, neste caso, é focado sobre algo exterior à imagem. Pelo contrário, a pedagogia da imagem permite aos alunos compreender a mensagem icónicas da imagem, ou seja, aprendem a interpretar a linguagem visual.

Para Coste e Galisson (1976), a imagem possui uma dupla função: uma função ilustrativa e uma função situacional. A imagem permite ilustrar um referente linguístico e permite a compreensão sem outros termos isolados. O interesse da imagem é que não é preciso de tradução verbal e pode facilitar a memorização. Além da função descritiva, a imagem também simula uma situação de comunicação. A imagem é rica na sua forma de interpretação porque não há uma única maneira de interpretar o signo visual. Ela traz consigo várias informações como gestos, aspeto físico, atitude, dependendo do ambiente que são revelantes para a comunicação oral.

Na sua análise, Wright (2004) defende os benefícios da imagem na sala de aula. Para o autor, a imagem pode ser útil para todas as idades e todos os níveis de língua. Além de poderem ser interessantes, significativas e autênticas, as imagens podem também ser fáceis de preparar e organizar. Não só é um excelente meio de trabalho para despertar o interesse e a motivação dos alunos, para situar o contexto da língua em uso, mas também contribui para a aquisição de estruturas linguísticas, vocabulário e pode ilustrar funções e situações comunicativas no desenvolvimento de competências orais e escritas. O autor explica o conceito de *gap* que é “important one in language teaching and provides a ready guide to the validity and usefulness of what we are doing in the classroom.” (2004, p. 6). Este conceito refere-se à necessidade e ao interesse de procurar novas informações, ou seja, neste contexto as atividades baseadas nas imagens devem ser significativas para os aprendentes. Desse modo, Wright propõe atividades

estruturadas na ideia de *opportunity* (oportunidade) e de *challenge* (desafio):

In 'Opportunities' the students are encouraged to express feelings and ideas and to exchange experiences, while little or no emphasis is placed on whether these are right or wrong.

In 'Challenges' there is usually a definable goal. The challenge implies an element of competition for the individual or for members of a group. Achieving or not achieving the goal often involves the idea of a right or wrong solution, which is not a feature of 'Opportunities'. (2004, p. 9)

Portanto, o professor pode desafiar os alunos a diversas atividades como descrever, memorizar, diferenciar, etc. porque existe um objetivo a alcançar. Já no contante às oportunidades, convida os alunos a comunicar, o que contribui para o desenvolvimento de qualquer domínio da língua.

Demougin (2012) começa a sua análise das funções da imagem destacando o que Michel Tardy (1975) identificou como quatro funções principais: uma psicológica de motivação; uma de ilustração ou de designação; uma de indutora, porque a imagem leva a descrever, a narrar; e, finalmente, uma função de mediação intersemiótica que é uma ligação entre os sistemas linguísticos da língua materna e da língua-alvo. A partir desta identificação, Demougin mostra os seus pensamentos quanto às funções da imagem, optando pelo ponto de vista da imagem narrativa, não enquanto simples suporte visual, mas como “vecteur de la langue-culture” (2012, p. 104). Desse modo, a autora identificou cinco funções:

1. A imagem conta uma história, tem um duplo papel de representação e de simbolização.
2. A imagem tem um papel de “document modélisateur” (2012, p. 105) para abrir o olhar numa diferente perspetiva.
3. A imagem é reveladora dos outros, de quem a produziu e da consciência de como estava o mundo e as pessoas quando foi feita. A compreensão do documento, acrescenta a autora, também demonstra o nível de domínio da língua-alvo pelo estudante.
4. A imagem permite mostrar a língua em todos os seus estados.
5. A imagem é reveladora da cultura da língua-alvo, uma vez que apresenta vários aspetos das normas de uso da língua que se está a aprender. De facto, existem vários aspetos da cultura que são difíceis de entender sem o apoio de um suporte visual. A autora também

distingue a imagem cultural e da imagem estereotipada:

[...] l'image culturellement partagée en effet conduit à un travail de citation dont l'origine est localisable et dont la localisation précisément se doit d'être évoquée implicitement ou explicitement par le locuteur ; mais il y a convergence bien sûr dans le travail d'implication collective qui se produit dans les deux cas et l'on peut envisager l'image culturellement partagée comme une réalisation particulière de l'image stéréotypée. (2012, p. 105)

Em 2012, Oliveira afirma que, apesar do grande interesse pelo uso das imagens em aula de língua estrangeira, elas não são utilizadas plenamente pelos professores. Na perspectiva cultural, em geral, as imagens correspondem a uma ilustração breve sem trabalho profundo. O autor declara então que pesquisadores trabalham na área para ajudar os professores a elaborarem atividades para trabalhar os significados culturais das imagens, e também para preparar os aprendentes para a realidade comunicativa. No entanto, relembra que “still and moving images can be used to stimulate the development of the four basic languages skills (listening, reading, speaking and writing)” (2012, p. 33).

Muller (2014) destaca uma das funções principais e atuais da imagem: ativadora de produções verbais. Para a autora, as imagens podem ser usadas como ferramenta para ativar a interação oral dos alunos, pois, ela inspira motivos de conversa. Os aprendentes podem escapar da aula para imaginarem situações relacionadas com o que está representado nos suportes visuais. A imagem deixa lugar à imaginação dos alunos, e assim, podem interpretá-la. Muller (2014, p. 124) acrescenta que o “caractère non discursif” da imagem permite facilitar a diversidade de interpretações e desenvolver a criatividade. Por causa da diversidade das interpretações e da ambiguidade da imagem, conversas longas podem ser produzidas, pois, os alunos têm opiniões diferentes uns dos outros e podem discutir sobre o que veem. Certas imagens podem suscitar reações dos alunos, provocam os alunos que acabam por procurar as suas próprias interpretações e, é esta interpretação que será verbalizada. Cada um reage à sua maneira: observando imagens, outras aparecem. É a função da memória: permite aos alunos pensar entre imagens e recolher informações.

Pinto (2015, p. 50) destaca duas desvantagens do uso da imagem em sala de aula: “a necessidade de adaptações físicas na sala de aula para que o trabalho com a imagem (em suporte

virtual ou eletrônico) seja possível” e “a agitação que a imagem provoca na turma, fazendo com que o comportamento do grupo se torne mais difícil de gerir.” Porém, a autora afirma que as vantagens ultrapassam as desvantagens.

## **2.5 O aluno face à Imagem**

Tardy afirma que o espetador é sempre ativo, que o seu olhar é seletivo:

Ils majorent ce qui leur plait et déprécient ce qui leur déplaît ; ils éliminent les éléments qui leur paraissent incompréhensibles et en intégrant d'autres apparemment aberrants ; ils établissent entre les images des rapports logiques ou pseudo-logiques et reconstruisent l'histoire en fonction de leurs obsessions personnelles et de leur statut socio-culturel. (1966, p. 103)

A partir da sua experiência, Demougin (2012) destaca cinco posturas que o aluno pode ter quando é exposto a uma imagem. As duas primeiras revelam-se as mais simples e as mais adotadas pelos alunos, porque também o são pelos professores. A primeira é falar sobre a imagem, identificar elementos graças aos conhecimentos adquiridos como lexicais, por exemplo. A segunda foca-se numa atividade de descrição onde o aluno tem de se esforçar para retomar a história por outras palavras ou expressões. A autora afirma que essas duas posturas são as mais fáceis de avaliar. A terceira postura permite indicar se o aluno é capaz de interpretar a imagem, de recontextualizá-la e, ao mesmo tempo, partilhar aspetos subjetivos, com a sua sensibilidade relativamente ao passado vivido pelo leitor. Demougin argumenta que esta postura é um indicador da integração ou não do aluno no sistema escolar: saber se o aluno pode responder às expectativas, como certos valores, por exemplo, da instituição escolar. Na quarta postura, o aluno é ator do seu próprio olhar que está ligado à imagem representada. Provoca uma reflexão pessoal, e a atividade de leitura da imagem torna-se secundária. Comunica-se a partir da imagem. É uma postura mais complexa porque o aprendente é livre de falar. Porém, a autora declara que só pode existir se as outras posturas já tiverem sido adotadas. Enfim, o objetivo da última postura é “ moins de faire parler que de vérifier des savoirs érudits” (2012, p. 110). A autora afirma que não é uma postura muito assumida nas salas de aula de línguas estrangeiras porque a preocupação com a língua é secundária.

Do mesmo modo, Muller (2014) destaca várias reações que os alunos podem ter quando trabalham imagens. Neste caso, a autora destacou seis posturas adotadas pelos alunos:

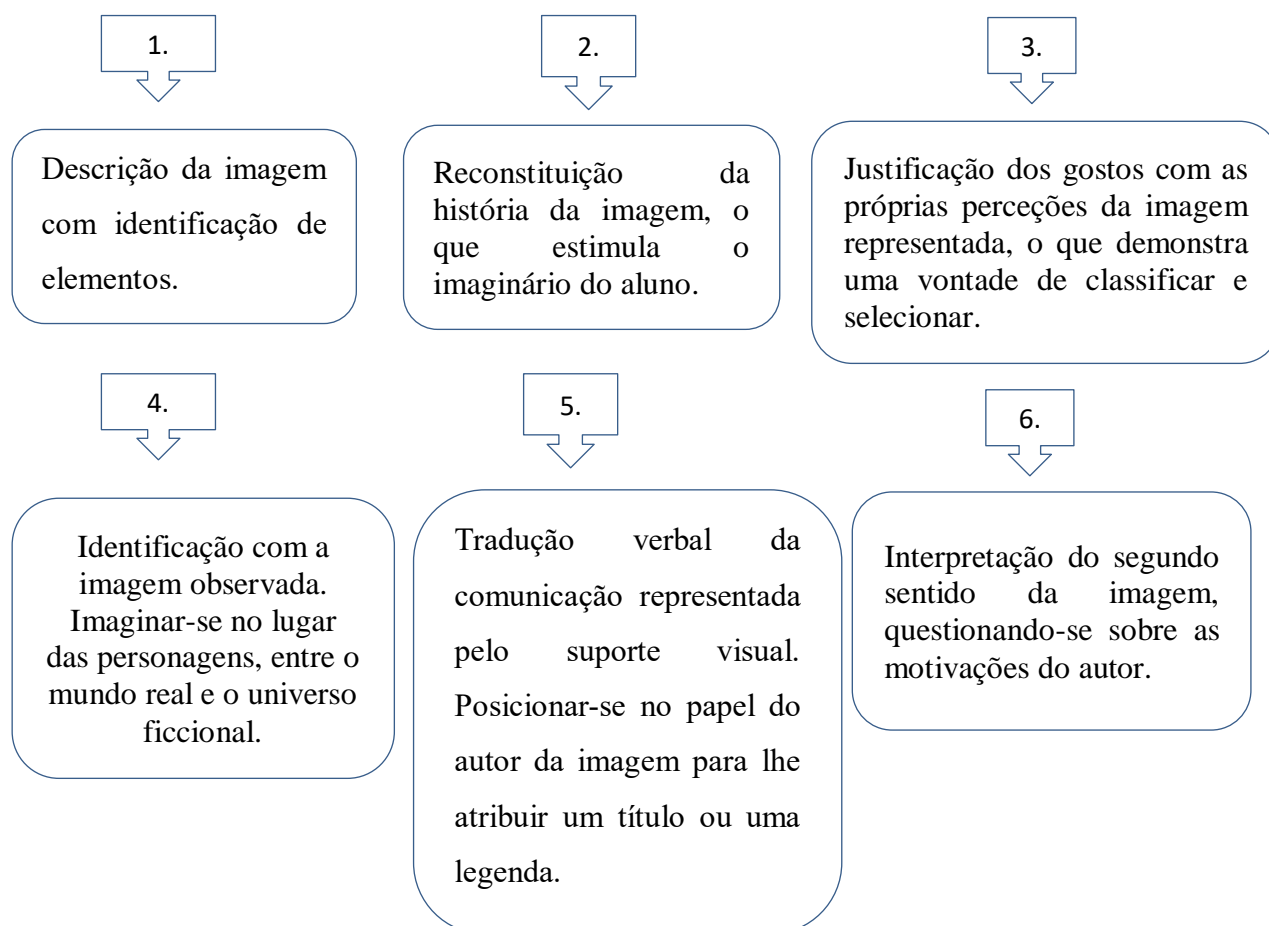


Figura 2. As seis posturas adotadas pelos alunos segundo Muller (2014)

Ao longo do tempo a imagem foi escolhida no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras para diversos propósitos. Demougin (2012, p. 113) afirma que “Entre le contexte pragmatique et le contexte sémantique, entre l’usage cognitif et pédagogique de l’image et l’usage affectif et dynamique, l’image a peiné à trouver sa place comme objet d’enseignement.” (2012, p. 113).

Foi claramente demonstrado o potencial da imagem para o enriquecimento pessoal do aprendente, quer ao nível linguístico, quer ao nível cultural, quer ao nível cognitivo, através de um trabalho organizado. Porém, a imagem, muitas vezes, não é explorada ao seu máximo e fica

presa em uma abordagem descritiva da representação que ela carrega. Estudar uma imagem é um fator de motivação para os alunos, mas deve-se redesenhar a maneira de desestruturá-la e decodificá-la para não cair numa ritualização excessiva.



### 3. Capítulo 3 – As potencialidades da banda desenhada



Ilustração 1. *Calvin et Hobbes*, Bill Watterson.<sup>3</sup>

Muitas vezes considerada como um passatempo fútil, a banda desenhada na Europa, o *comic book* nos Estados-Unidos, o *fumetti* na Itália ou o *manga* no Japão, demoraram a alcançar um papel valorizado nas sociedades, na área das artes, e no universo do ensino. Hoje, mostra que é capaz de obter sucesso e tornar-se popular, e é encarada como criação artística, tal como o cinema, por exemplo, graças ao interesse crescente de vários autores, de críticos ou teóricos (Will Eisner, 1985; Agustin Fernández Paz, 1992; Scott McCloud, 1993; Marie-Pascale Hamez, 2006; Paulo Ramos, 2009), e a diversificação da sua produção levou a uma melhor recetividade. Não se deve esquecer que, tal como já referido no segundo capítulo deste trabalho, as últimas décadas são marcadas pelo avanço tecnológico e pela presença considerável das imagens, tendo a banda desenhada (BD) passado a fazer parte das nossas vidas.

#### 3.1 História da banda desenhada

Através dos séculos, os homens narraram, em todos os suportes possíveis, as histórias que viveram e essas narrações testemunham a vivência das sociedades nas quais os homens desenvolveram-se. Os arqueólogos encontraram dentro de grutas várias pinturas rupestres que podem ter 35 000 anos, como as descobertas no Nordeste no Brasil (Auquier e Kerrien, 2013). Os homens, sem saberem o que era ler ou escrever, começaram a comunicar muito cedo por meio de signos e de imagens. Depois da invenção da escrita, os homens continuaram a relatar as aventuras das vidas passadas em imagens, como os templos egípcios, com os hieróglifos,

<sup>3</sup> Watterson, B. (2000) *Que de misère humaine !*, Calvin et Hobbes, tome 19, Paris: éditions Hors Collection. p.49.

que são uma combinação entre escrita e desenho, o provam. Encontram-se vários frescos no mundo onde são relatos eventos históricos ou mitológicos. Aliás, a leitura dos frescos é feita por leitura em banda com sucessão de cenas. Na Europa, durante a Idade Média, desenvolve-se o manuscrito. A religião católica utilizava as imagens porque muitas pessoas não sabiam ler nem escrever naquela altura. Em França, pode-se ver a tapeçaria de Bayeux, de 1066, onde é exposto, sobre 70 metros, a epopeia dos cavaleiros normandos. Há cenas sucessivas, presença de texto, e relato em banda, só faltam os balões para ser considerado uma BD (Huerta, 2005).

Com o início da impressão, os ilustradores podem criar reproduções das suas obras e difundi-las a uma grande parte da população. De acordo com Auquier e Kerrien (2013), a impressão apareceu na China no século XII e na Europa em 1450 inventada por Gutenberg. Para muitos, a BD nasceu com Rodolphe Töppfer, que foi considerado como o primeiro a ter tido a ideia de desenhar relatos. Segundo Salzmann e Wulliens (2000), Töppfer começou, em 1825, a ilustrar aventuras para os seus alunos, mas foi em 1827 que a primeira história, *Monsieur Vieux Bois*, foi criada. Johann Wolfgang Von Goethe foi o primeiro admirador de Töppfer, o que lhe permitiu publicar os seus trabalhos rapidamente (Faïd, 2014). Sendo professor, Töppfer tinha percebido a atração pela imagem o que depois inspirou outros autores. Histórias ilustradas, parecidas com as de Töppfer, vão aparecer em outras partes da Europa, como o artista francês Caran d'Ache que publicava maioritariamente desenhos humorísticos. Na Alemanha, segundo Linsel (2006), *Struwwelpeter*, de Heinrich Hoffman (1845), e as aventuras de *Max und Moritz* de Wilhelm Bush (1865), são as primeiras ilustrações impressas a aparecer. Em Portugal, foi Raphael Bordallo Pinheiro que introduziu o primeiro herói de BD *Zé Povinho*, em 1875, na revista *A Lanterna Mágica*. Este personagem emblemático representa, de maneira caricatural, a personalidade lusa (Sonia M. Bibe Luyten, s.d.).

Apesar de um começo promissor na Europa, foi nos Estados Unidos da América que a BD se desenvolveu realmente. Jornais famosos procuravam ilustradores para responder a este novo interesse. Portanto, em 1896, foi publicado no *New York World* a série *At the circus in hogan's Alley*, de Richard Felton Outcault, que foi rapidamente rebatizada como *The Yellow Kid*. É considerada como a primeira verdadeira BD com técnicas de corte das imagens e aparição de balões de diálogos. Este tipo de bandas desenhadas chamado de *strips*, são em forma de uma página ou de quatro ou cinco bandas, atraiu novos leitores. Enquanto na Europa a BD era destinada às crianças, nos Estados Unidos, o público era os adultos. A BD desenvolveu-se cada vez mais e apareceram novos géneros: as BDs cómicas deram espaço para

aparecer também as BDs de aventuras (Salzmann & Wulliens, 2000).

Na década de 1920, o *ABC-zinho* apareceu em Portugal, lançada por Stuart Carvalhais, que é considerado como o verdadeiro criador das bandas desenhadas portuguesas. Foi uma revista marcante no mundo da BD. Além disso, apareceu *O Mosquito* que foi ainda mais famoso do que *ABC-zinho*, com a colaboração de vários artistas como E.T. Coelho ou Jayme Cortez (Sonia M. Bibe Luyten, s.d.).

Salzmann e Wulliens (2000) explicam que é entre 1930 e 1945 que a BD conhece um verdadeiro sucesso com o nascimento dos super-heróis como *Batman* ou *Superman*, nos Estados Unidos, divulgando os valores patrióticos no momento de entrada na guerra. Na Europa, a situação política também teve uma influência, como por exemplo em Itália, com a aparição de BDs com tendência mais ou menos fascista. Em Portugal, surgiu a BD *Disney*, em 1930, publicada nos jornais em tiras cómicas diárias.

Na década de 60, em França, a BD desperta cada vez mais interesse, surgindo artistas como Uderzo, Goscinny (*Astérix*), Morris (*Lucky Luke*), etc. A BD francesa também evoluiu para um público adulto, mas sendo de um género mais contestatário, associando-se aos eventos de maio de 68, que afetou o mundo inteiro, tendo, nomeadamente, impacto na Argentina com o surgimento da famosa *Mafalda*, de Quino. Em Portugal, com a ditadura Salazarista, foi aprovada uma lei que exigia que 75% das BDs publicadas fossem portuguesas. Por conseguinte, a BD revigorou-se, também graças à censura, pois, esta estimulou o espírito crítico dos artistas (Farrajota, 2014).

É nos anos 70 que a BD conhece uma mudança na sua popularidade. Os artistas inspiraram-se no movimento *underground* americano, que contestava os códigos da BD vigente reclamando abordar assuntos ditos proibidos. Os autores libertaram-se dos jornais semanais para publicar trabalhos independentes em revistas mensais, com muitas mais páginas de desenhos, dando assim aos artistas mais espaço para dar asas à imaginação. O grafismo dos desenhos é muito menos simplista. Deste modo, apareceram artistas franceses como Enki Bilal com histórias de *fantasy*, Loisel e Le Tendre, ou Jean Giraud, mais conhecido pelo nome Moebius. Essas produções de qualidade permitiram às revistas mensais francesas tornarem-se não só famosas no próprio país, mas também no mundo inteiro. Algumas foram publicadas, como a *Pilote*, nos Estados Unidos, em Espanha, na Alemanha e em Portugal. Por esta razão, a França tornou-se o destino de vários ilustradores estrangeiros. A revista *Visão* (1975-76), em Portugal, foi o primeiro projeto coletivo de autores de BD com material quase exclusivamente

português, tendo em conta o aspeto estético dos desenhos, e não só ser um produto para um público infantil. De facto, a seguir ao 25 de Abril de 1974, foi um período mais dinâmico e estimulante para a BD.

Na década de 80, a difusão da BD multiplica-se, porém, segundo Faïd (2014), o fenómeno marcante desta altura é a explosão dos *mangas*, como *Akira*, e também dos heróis de desenhos animados como *Dragon Ball*. De acordo com Salzmann e Wulliens (2000), *man* significa derrisório e *ga* traduz-se por imagem. Os mangas são um género de novela em BD e seduziram o público franco-belga, o que alargou a BD a um maior público. Embora tenha sido um período explosivo no resto do mundo, em Portugal foi um período de decadência porque praticamente desapareceu do mercado. Poucos trabalhos foram publicados (Farrajota, 2014). Paiva Boléo e Bandeiras Pinheiro (2000, p. 130) acrescentam que “as alterações dos hábitos e ocupação dos tempos livres dos potenciais leitores” podem ter dado efeito ao problema de distribuição das bandas desenhadas portuguesas. Porém, afirmam que no virar dos anos 90, a LxComics, que era um projeto de BDs portuguesas, embora efêmero, estimulou o mercado. Além disso, a BD brasileira ocupou um papel relevante, tendo em conta a partilha linguística.

As BDs podem agora abordar todos os temas e géneros, e nenhum estilo tenta impor-se. Contudo, a banda desenhada fica associada à imagem dos adolescentes que não querem ler *verdadeira literatura*, mas não a impediu de se tornar cada vez mais popular.

### 3.2 Definição de banda desenhada

Muitas vezes chamada de nona arte, a BD é em primeiro lugar uma arte literária e gráfica. Neste género, ambos -texto e imagem- partilham diversas funções. A BD relata uma história por meio de desenhos ou imagens. Esta história é feita a partir de um texto explicativo ou de diálogos representados por meio de balões.

A expressão *banda desenhada*, em inglês *comic strip*, surgiu em 1930 por Paul Winkler, o criador da revista o *Jornal de Mickey*, em 1934.

Dependendo dos países, existem variações terminológicas:

- Bande dessinée ou BD: origem francófona.
- Quadrinhos: origem brasileira.
- Comic book: origem americana. Apesar do seu carácter humorístico no seu começo, engloba atualmente todos os géneros. Também utilizada em Espanha (*cómic*)

- Manga: origem japonesa. Utiliza-se este termo nos outros países para caracterizar as obras publicadas neste país.
- Fumetto: origem italiana. Faz “alusão ao molde de “fumacinha” (Ramos, 2009, p. 32) dos balões de diálogos.
- Historieta: origem hispano-americana.

### 3.2.1 Algumas definições

Para Coste e Galisson (1976), a BD é:

Mode d'exposition d'une histoire (encore appelé “figuration narrative”) au moyen de dessins accolés en bandes, qui se lisent de gauche à droite et de haut en bas, comme l'écriture, et qui représentent des étapes successives de l'histoire. Pour rétablir la continuité d'un dessin à l'autre, le lecteur doit mentalement “boucher les trous”. Les paroles du personnage qui parle s'inscrivent généralement dans une bulle (appelée “phylactère”) reliée à sa bouche et contenue dans l'image. Parfois, un commentaire situé l'intérieur ou à l'extérieur de l'image, souligne ou précise ce que celle-ci ne parvient pas à expliciter clairement. (Coste & Galisson, 1976, p. 64)

O termo “histoire” comprova a carácter narrativo deste género. A parte narrativa na BD apresenta-se em forma de legenda, quer numa vinheta a par de uma imagem, quer dentro de uma vinheta sob forma de cartucho. De acordo com o que foi acima definido, as vinhetas podem também incluir diálogos no interior de balões. E, diálogos e legendas podem coexistir na mesma vinheta porque cumprem funções diferentes. Porém, o texto não é um elemento essencial, como foi referido na definição. Existem obras que não usam linguagem verbal. Assim se pode concluir que a imagem é o elemento crucial da BD.

Além disso, esta definição acrescenta o facto de o leitor ter de participar de forma ativa na sucessão das vinhetas: o leitor vai imaginar o espaço entre duas vinhetas. Para o fazer, precisa de estar atento à vinheta anterior e seguinte. O texto, se existir, ajuda no preenchimento do espaço. Agustín Fernández Paz (1992) chama o espaço que se produz entre as vinhetas de “elipse narrativa” explicando que “pode ser mínima ou tão ampla que é preciso recorrer a um texto auxiliar para explicar o salto (temporal, mas também espacial) que pode haver entre elas”



familles, de courants, de styles, de genres et de sous-genres, voire de mauvais genres. Elle n'est donc pas un genre en elle-même mais bien un moyen d'expression artistique à part entière. (2014, p.9)

Em primeiro lugar, afirma que a BD é uma arte singular, composta pelas linguagens icónica e verbal e outros elementos que já foram referidos mais acima. Em segundo lugar, acrescenta e reconhece o valor artístico, por muitos desmerecido. De facto, exige arte por parte de quem a constrói.

Didier Quella-Guyot (2004), referindo o valor artístico da BD, afirma o seguinte:

La BD est un art du dialogue au même titre que le théâtre, un art de la mise en images au même titre que le cinéma, mais également un art du dessin, lequel moins valorisé que la peinture a en plus le tort d'être « colorié ». (Quella-Guyot, 2004, p.1)

De facto, a BD é por isso entendida como: i) arte visual, ao mesmo nível que o cinema, o teatro e a pintura, onde se inspira e de onde obtém algumas das técnicas que usa; e como ii) arte do diálogo, porque recorre às falas. E tal como estas artes, a BD não foi a única a sofrer críticas por parte de educadores ou gente de letras: por exemplo, senão veja-se a poesia de Baudelaire que foi denegrida, mas que acabou por ser culturalmente legitimada. A BD foi acusada de ser um vetor de propagação do analfabetismo, da violência e do sexo (Bannier, 2014). Contudo, consegue impor-se pouco a pouco como um género singular artístico de ilustração e de literatura.

### **3.2.2 Características**

A BD é uma arte visual que implica o domínio de um código específico. Para percebê-la, torna-se necessário compreender as suas características.

#### **3.2.2.1 Linguagem narrativa**

Para poder relatar uma história, os ilustradores usam vários elementos além dos que já vimos mais acima, a sequencialização das vinhetas, a linha de orientação (leitura ocidental ou oriental) e as elipses.

Em primeiro lugar, utilizam pranchas, muitas vezes chamadas de páginas, para agrupar as vinhetas. O número de vinhetas é variável, vai depender de como será relatada a história.

Em segundo lugar, dentro das pranchas, existem as tiras ou bandas que consistem no conjunto de, normalmente, três ou quatro vinhetas dispostas horizontalmente.

Em terceiro lugar, a vinheta é a imagem da BD delimitada por um contorno a que Paulo Ramos (2009) atribui duas funções: delimita visualmente a parte narrativa e “indica o momento em que se passa aquele trecho da história” (2009, p. 98). A vinheta é a unidade significativa, o autor acrescenta “por [mesclar] diferentes signos, possuem um alto grau informativo” (2009, p. 90). A vinheta pode ter formatos diferentes, o que vai depender do artista e dos efeitos que quer transmitir. Quella-Guyot (2004) pensa que cada vinheta tem a sua particularidade, quer estética, quer dramática. É uma peça do relato, tecnicamente organizada.

Por fim, Ramos (2009) explica que a ação narrativa não passa unicamente pelas vinhetas, mas também por meio dos personagens: “[...] são referencia para orientar o leitor sobre o rumo da história. Nos quadrinhos, parte dos elementos da ação é transmitida pelo rosto e pelo movimento dos seres desenhados” (2009, p. 107).

### **3.2.2.2 Linguagem icónica**

Existem também vários elementos icónicos para compreender a leitura da BD.

Para poder delimitar o espaço onde se passa a ação da vinheta, usam-se diferentes técnicas de inspiração cinematográfica e com fortes influências da pintura: a planificação e a angulação. Existem vários planos possíveis, segundo Ramos (2009)<sup>4</sup>:

- Plano geral ou panorâmico
- Plano total
- Plano americano
- Plano aproximado
- Primeiro plano
- Plano de detalhe
- Plano em perspectiva

---

<sup>4</sup> Ver Anexo 1.



Os vários planos correspondem a diferentes abordagens que se podem fazer das imagens. Os planos podem ser vistos de diferentes maneiras, ou mais precisamente, de diferentes ângulos de visão.

Tal como os planos, Ramos (2009) explica:

- De visão média (o mais utilizado), ou seja, à altura da visão dos leitores
- De visão de cima para baixo<sup>5</sup>
- De visão de baixo para cima<sup>6</sup>

Para dar mais informação aos desenhos, os artistas usam as linhas cinéticas que indicam o movimento de um gesto. Usam-se linhas para indicar uma trajetória.

Além das linhas cinéticas, os personagens podem também mover-se com expressões corporais: representações de movimento da boca ou do braço. Existem vários efeitos possíveis para dar vida a um personagem.

Do mesmo modo que as linhas cinéticas, as metáforas visuais são usadas para representar, através de desenhos, pensamentos, sentimentos ou estados de espírito, que ocorrem em qualquer parte da vinheta dentro ou fora dos balões. Por exemplo, podem recorrer a uma luz para fazer referência a uma boa ideia.

A aparência física de um personagem pode ainda dar informação, há diferentes estereótipos: heróis, ladrões, sábios, etc. O artista trabalha com padrões de referência de personalidade atendendo à lógica da história e aos diferentes pontos de vista ideológicos.

Há ainda várias informações que são dadas pelas cores e luz dos desenhos. Segundo Roberto Aparici (1992), a cor pode cumprir quatro funções: figurativa, estética, psicológica e significativa. A cor pode ser usada para transmitir estados emocionais ou até caracterizar ambientes e personagens, como por exemplo, o Incrível Hulk de cor verde.

### **3.2.2.3 Linguagem textual**

Por fim, elementos textuais ajudam à compreensão da leitura da BD.

As legendas são um recurso que se utiliza para explicitar um desenho, para facilitar a continuidade da história ou até para inserir comentários. Representa um género de voz de

---

<sup>5</sup> Ver Anexo 2.

<sup>6</sup> Ver Anexo 3.

narrador, externo ou não à história. Normalmente, a legenda aparece de forma horizontal sobre a imagem.

Consequentemente, utilizam-se balões para representar as falas. Os balões servem para representar o que os personagens dizem e como o dizem. Além disso, podem também representar pensamentos. Representam normalmente diálogos, mas podem também ser monólogos. O personagem que fala por meio de balão não precisa aparecer na vinheta. As diferentes formas do balão permitem distinguir se é fala ou pensamento, e a expressividade do balão. Ramos afirma que “o efeito é obtido por meio de variações no contorno, que formam um código de sentido próprio na linguagem dos quadradinhos” (2009, p.36). Por exemplo, linhas tortas podem sugerir medo. Por este facto, os balões são uma mistura do verbal e do icónico, dependendo de como estão ilustrados.

Dentro das legendas ou dos balões, a tipografia, o tamanho, as cores, a disposição da letra pode ter um valor expressivo. Por exemplo, aumentar a letra acrescenta a intensidade sonora do que é “dito”.

O conteúdo dos balões ajuda os leitores a compreender a mensagem que os autores querem passar (Ramos 2009). Os autores usam várias estratégias como repetir sílabas ou palavras para, por exemplo, intensificar uma emoção ou usam pontos para indicar uma pausa ou hesitação.

Há, por fim, outras maneiras de representar a fala dentro da BD como as onomatopeias. Joana Gomes define as onomatopeias como “elementos gráficos que imitam determinados sons. É importante frisar a ideia de imitação porque, na verdade, o que se verifica é uma aproximação e não uma reprodução fiel dos sons” (2010, p. 38). Estes elementos linguísticos têm um valor importante de expressividade. As onomatopeias podem-se encontrar dentro ou fora das vinhetas. Ramos (2009) chama atenção para o valor simbólico destas, pois, associam-se à língua do país onde as bandas desenhadas foram criadas.

### **3.3 A banda desenhada e o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras**

As ferramentas que se usam para a aula de língua estrangeira são várias: podem ser contos, novas tecnologias, filmes, música, poesia, arte, etc. Mas, também a BD tem um papel didático. A possibilidade de usar a BD para o ensino de uma língua estrangeira, neste caso o português pode facilitar a aprendizagem graças à relação entre a imagem e o texto. Motivadora,

a BD permite articular vários temas desenvolvendo diversas competências, o que faz dela um recurso interessante para trabalhar nas aulas.

### **3.3.1 Um passado difícil**

A entrada da BD na aula de língua estrangeira começou com a aparição de documentos autênticos, quando se desenvolveu a abordagem comunicativa nos anos 70 do século passado, aumentando as possibilidades de recursos de suporte pedagógico. De facto, durante vários anos, a BD foi alvo de críticas pelo seu propósito de entretenimento e, questionava-se o seu valor pedagógico. Como atesta Nicolas Rouvière : “la bande dessinée a longtemps eu mauvaise presse auprès des milieux éducatifs” (2012, p. 7). Porém, com a revolução cultural de maio de 1968, novas considerações na área educativa foram propostas. Os anos seguintes foram a prova do interesse crescente por este género. Têm sido feitos cada vez mais esforços para destruir preconceitos e, por conseguinte, demonstrar a sua potencialidade pedagógica, ultrapassando o valor estético e o carácter lúdico da BD.

Contudo, Rouvière faz notar um paradoxo: “Officiellement, donc, la bande dessinée est aujourd’hui étudiée en classe. Et pourtant cette revalorisation officielle masque une réalité bien différente : la BD demeure sans conteste le parent pauvre de la littérature à l’Ecole. De fait, beaucoup reste à faire pour convaincre de son intérêt éducatif” (2012, p. 10). O problema seria, de facto, que a BD em sala de aula seria utilizada de forma incompleta, sendo apenas uma descrição do conteúdo sem considerar o seu verdadeiro potencial. Neste sentido, o QECR do Conselho da Europa (2001) refere a BD como um uso artístico e criativo da língua, tal como o canto ou peças de teatro; e adiciona que estes “são tão importantes por si mesmos como do ponto de vista educativo. As atividades estéticas podem ser produtivas, recetivas, interativas ou de mediação [...], e podem ser orais ou escritas.” (2001, p. 88); os programas de línguas estrangeiras não incluem indicação de um corpus de obras, na diferença dos programas para o ensino de línguas maternas. Assim, não se pode determinar precisamente o lugar da BD em sala de aula.

### **3.3.2 Os benefícios da banda desenhada no ensino-aprendizagem de PLE**

Rocco Versaci (2001) afirma que o facto de ler BDs se aproxima de como os estudantes recebem agora a informação. Esclarece que com o uso da Internet, vários sítios web são constituídos por muitos elementos, e os leitores devem ler de forma diagonal, de cima para

baixo, e de um lado para o outro. Estes movimentos são parecidos com o movimento da leitura das pranchas da BD. Este facto pode constituir um fator de motivação dentro da sala de aula.

Além disso, a BD é um género popular, um meio de comunicação de massa que reúne adeptos de todas as idades. Dentro da sala de aula, esta atração pela BD pode aumentar a motivação dos aprendentes. O fator da motivação é essencial na aprendizagem da língua-alvo, pois, o aluno assumirá um papel mais ativo e envolver-se-á mais nas tarefas propostas. Alonso explica que:

El desarrollo de las destrezas comunicativas sólo es posible si se crea una atmósfera de motivación que no inhiba al estudiante. La creación de la misma no depende [sólo] de la metodología, sino de una amplia gama de factores de personalidad y habilidades de relación personal que debe poseer el docente. (2012, p.10)

A autora destaca o facto de que o professor tem de se adaptar para incentivar uma boa atmosfera na sala de aula, propícia à aprendizagem, e então, gerar motivação nos alunos. O QECR (2001) defende a necessidade de levar em conta os fatores afetivos como o envolvimento do aprendente, referindo que:

“É provável que a execução de uma tarefa tenha mais sucesso se o aprendente estiver muito empenhado. Um nível elevado de motivação intrínseca para realizar uma tarefa – em virtude do interesse pela mesma, pela sua pertinência, por exemplo, para as necessidades reais ou para a execução de uma outra tarefa aparentada (interdependência das tarefas) – promoverá um maior envolvimento por parte do aprendente” (Conselho da Europa, 2001, pp. 222-223)

Alonso (2012) cita Cerrolaza, Cuadrado, Díaz e Martín (1999) elencam as características da BD que a podem tornar um elemento motivador:

- Facilidade de compreensão dos textos
- Interesse da parte dos professores e dos alunos
- Caráter lúdico
- Material que possibilita provocar, atrair, impactar e fomenta a criatividade

- Melhora a dinâmica da aula
- Permite ter um ponto de vista para todos
- Dão cor à aula

A autora fala então do aspeto lúdico da BD, porque é divertido e, conseqüentemente, pode motivar. De acordo com Barrero (2002), o aspeto lúdico presente nas BDs é um reforço para a motivação que pode estar ao serviço do desenvolvimento da competência de leitura (quer de texto, quer de imagem), da autoestima, da imaginação, e do sentido crítico do aluno.

Como referido, a BD pode ser um material lúdico. A sua dimensão criativa destaca, então, uma componente de grande importância: o humor (Morlat, 2004). Este permite ver o mundo de maneira diferente, dando uma nova perspectiva da realidade o que alarga o nosso espírito racional. Baseando-se em Martín (2003), Alonso afirma que o humor:

[...] tiene una dimensión que está directamente relacionada con la creatividad y que es la capacidad de generar humor. Varios son los beneficios del humor: mediante éste se permiten expresar emociones y pensamientos de una forma socialmente aceptada, libera tensiones y es un facilitador en la comunicación.(2012, p.26)

Assim, conclui-se que o aluno, colocando em prática atividades com a BD que destacam o valor criativo, como a criação de BD, poderá desenvolver a sua imaginação, mas, sobretudo, favorecer a sua comunicação. O aluno passa a ser um elemento ativo no seu processo de aprendizagem.

Por outro lado, a BD é uma fonte de amostras de diferentes registos de língua (Ramos, 2009) que vão do formal ao informal, o que facilita, assim, o trabalho com o léxico. Porém, encontram-se mais expressões linguísticas e léxico do estilo informal. De facto, a abordagem comunicativa pretende preparar os alunos para situações reais, quer orais, quer escritas. Segundo Alonso (2012), pode-se trabalhar a BD para desenvolver a competência comunicativa, em função do nível do grupo de aprendentes e, tendo em conta as diferentes competências linguísticas – nomeadamente a gramatical e a pragmático-discursiva –, e conhecimentos gerais e específicos sobre um tema, culturais e dos procedimentos de aprendizagem. De facto, pode-se desenvolver aspetos gramaticais, lexicais, e pragmáticos porque este género reflete um modelo de linguagem real, tal como sublinham Morlat e Tomimoto: “De plus, la langue de la

BD est une langue de tous les jours, qui de par son style conversationnel (avec des registres de langue différents), permet de travailler sur des situations variées” (2004, p. 53).

No que diz respeito ao aspeto cultural, Quella-Guyot (2004) refere que a BD veicula a cultura, porque ela própria é cultura. Pelo facto de ser um meio de comunicação de massa, revela-se uma excelente ferramenta para trabalhar questões culturais em sala de aula. Dependendo dos temas abordados, poder-se-á discutir, debater, destacar elementos da cultura da língua-alvo, e como Morlat e Timomoto (2004) evidenciam, poder-se-á também desenvolver a competência sociocultural dos alunos analisando estereótipos. Na BD existe uma ideologia, uma maneira de ver o mundo, e reflete formas de viver, valores e cultos (Alonso, 2012). É um material muito interessante a analisar para que os alunos possam observar e interpretar elementos culturais e socioculturais de uma certa comunidade. Ajuda a neutralizar estereótipos, a aumentar os conhecimentos e a enriquecer os saberes, como saber-viver numa comunidade diferente. Além disso, a banda desenhada permite uma reflexão sobre si mesmo e a própria cultura. Villarrubia Zúñiga afirma que “en muchas ocasiones los estudiantes se refieren a los cómics de sus países de origen y lo que en ellos se transmite de su cultura, con lo que el estudiante adopta su papel de mediador intercultural” (2009, p. 81).



# **1. Capítulo 1 – Metodologia**

Com o presente trabalho, duas metodologias de pesquisas foram utilizadas: a Investigação-Ação e o Estudo de Caso. Com este estudo pretendeu-se apresentar um estudo de caso na aplicação da BD ao ensino-aprendizagem de português como língua estrangeira nas salas de aula do Curso de Português para Estrangeiros da Faculdade de Letras da Universidade do Porto durante dois semestres do ano letivo de 2015/2016.

## **1.1 Investigação-Ação (I-A)**

### **1.1.1 Definição**

A investigação caracteriza-se por utilizar conceitos, teorias e ferramentas com a finalidade de dar resposta a um ou diversos problemas e interrogações que surgem em diversos âmbitos de trabalho. A análise deste processo ajuda a definir o objeto de estudo e a selecionar teorias e instrumentos.

Como o nome indica, é uma metodologia que tem o duplo objetivo de investigar e agir: aumentar, por um lado, a compreensão do investigador e, por outro, operar mudanças numa entidade.

Na tentativa de definir a I-A, Coutinho et al. citam Watts (1985) “que refere que a Investigação-Ação é um processo em que os participantes analisam as suas próprias práticas educativas de uma forma sistemática e aprofundada, usando técnicas de investigação” (2009, p. 360). Através da I-A, o professor pode basear-se na investigação teórica e no desenvolvimento de dispositivos pedagógicos, o que permite uma diversidade de conhecimentos para o professor. Coutinho et al. acrescentam:

No referencial do ensino-aprendizagem poderemos arriscar dizer que a I-A é também uma forma de ensino e não somente uma metodologia para o estudar. O essencial na I-A é a exploração reflexiva que o professor faz da sua prática, contribuindo dessa forma não só para a resolução de problemas como também (e principalmente!) para a planificação e introdução de alterações dessa e mesma prática. (2009, p. 360)



De acordo com vários autores, tal como Elliot (1991), Coutinho et al. (2009) destacam várias características da I-A, nomeadamente:

- Proporciona uma ampla participação dos intervenientes.
- Facilita a capacidade de resposta e de rigor nos requisitos da investigação e da ação porque não se limita ao campo teórico, mas intervém na realidade.
- Desenvolve-se numa espiral de ciclos, onde é possível alterar-se o planeamento, seguindo-se a reflexão para um ciclo seguinte.
- Produz mudança e inovação nos processos.
- Autoavalia para se adaptar e produzir novos conhecimentos.

### 1.1.2 Tipos

Dependendo das condições, situações ou pessoas, a I-A varia de tipologia. Coutinho et al. (2009) destacam três formas diferentes: técnica, prática e emancipadora ou crítica.

Acrescentam que estes tipos se baseiam em vários critérios, a saber:

MODALIDADES	OBJETIVOS	PAPEL DO INVESTIGADOR	TIPOS DE CONHECIMENTOS QUE GERAM	FORMAS DE AÇÃO	NÍVEL DE PARTICIPAÇÃO
TÉCNICA	Melhorar as ações e a eficácia do sistema	Especialista externo	Técnico / Explicativo	Sobre a ação	Cooptação
PRÁTICA	Compreender a realidade	Papel Socrático (favorecer a participação e a autorreflexão)	Prático	Para a ação	Cooperação
EMANCIPADORA (CRÍTICA)	Participar na transformação social	Moderador do processo	Emancipatório	Pela ação	Colaboração

Tabela 2. “Tabela 1. Modalidades da Investigação-Ação.” Coutinho et al. (2009, p. 364)

No presente trabalho, pode-se afirmar que a I-A é da modalidade emancipadora. A investigadora, ou seja, a professora estagiária, conduz o processo de investigação com facilitadores externos, como os outros professores estagiários, a professora orientadora e os alunos, que ajudam a desenvolver a investigação. A investigadora procura facilitar a implementação de soluções para uma melhoria das ações.

### 1.1.3 Fases de processo

A I-A constitui-se por um plano de investigação e um plano de ação, regido por um conjunto de métodos e regras. Este planeamento define-se como as fases do processo metodológico. Assim, segundo Pérez Serrano (1994), é necessário seguir quatro fases:

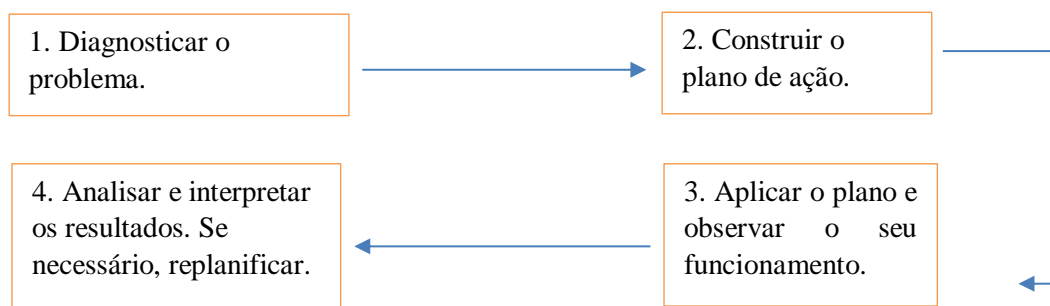


Figura 3. Fases de processo da I-A segundo Pérez Serrano (1994)

## 1.2 Estudo de Caso

### 1.2.1 Definição

Yin define o estudo de caso como uma investigação empírica que “investigates a contemporary phenomenon within its real-life context, especially when the boundaries between phenomenon and context are not clearly evident” (1994, p. 13). O autor acrescenta ainda que o estudo de caso se baseia nos dados que são recolhidos. Yin afirma que “[f]or case studies, theory development as part of the design phase is essential, whether the ensuing case study's purpose is to develop or to test theory.” (1994, p. 27).

Por outras palavras, o estudo de caso permite observar, analisar e descrever uma determinada situação real e, ao mesmo tempo, ir adquirindo conhecimento e experiência que poderão revelar-se úteis na tomada de decisão em outras situações.

Como o nome indica, é um plano de investigação que se concentra no estudo de uma entidade definida, ou seja, o caso. O caso podem ser vários elementos como “a person, a teacher, a principal; a program; a group such as a class, a school, a community; a specific policy; and

so on” (Merriam, 1998, p. 27). Para Stake, o caso é “a specific, a complex, functioning thing” (1995, p. 2).

Neste trabalho, o estudo foca-se num grupo de alunos de duas turmas do nível A1.2 (Conselho da Europa, 2001), a aprender PLE.

### 1.2.2 Objetivos

Para Yin (1994), o estudo de caso pode ser conduzido segundo três objetivos simples: explorar, descrever e explicar. O estudo de caso presente neste trabalho centra os seus objetivos no como os alunos interpretam a sua aprendizagem da língua-alvo com recurso à BD, e nos resultados alcançados. Dentro desta lógica, identificam-se objetivos:

- Investigar em que medida a utilização da BD contribuiu para o ensino-aprendizagem do PLE junto de alunos do nível A1.2;
- Procurar aspetos que desenvolvam a competência comunicativa dos alunos;
- Obter opiniões e sugestões dos alunos, dos colegas estagiários presentes nas aulas lecionadas e da professora orientadora do estágio.

### 1.2.3 Tipos

De acordo com Stake (1995), podem existir três tipos de estudo de caso:

Intrínseco	✓ Define-se quando o investigador pretende uma melhor compreensão de um caso particular que contém em si mesmo o interesse da investigação.
Instrumental	✓ Pretende examinar um caso a fim de aperfeiçoar uma teoria. De facto, o estudo de caso é como um instrumento para compreender a investigação.
Coletivo	✓ Existe quando o caso instrumental acresce para vários casos a fim de ter um conhecimento mais profundo.

Tabela 3. Tipologia de estudo de caso segundo Stake (1995)

Segundo esta explicação, pode-se afirmar que neste trabalho o estudo de caso é instrumental. Mais concretamente, pretende-se investigar os contributos da BD para o

desenvolvimento da competência comunicativa em PLE, porém, já existem (escassos) trabalhos sobre os contributos da BD em sala de aula. Desta maneira, este estudo permite proporcionar conhecimento ao evidenciar algumas potencialidades pedagógicas da BD e, talvez permita conseguir aperfeiçoá-la.

De outro modo, Merriam (1998) sugere igualmente três tipos de estudos de caso: *particularistic*, *descriptive*, e *heuristic*.

Particularistic	✓ Foca-se num caso em particular. O caso em si mesmo é importante para revelar elementos sobre o fenómeno e o que pode representar.
Descriptive	✓ Significa que a conclusão do estudo de caso é uma descrição rica do fenómeno estudado. Ou seja, é uma descrição completa e literal da entidade investigada.
Heuristic	✓ Traduz o facto que o estudo de caso esclareça a compreensão do investigador sobre o fenómeno estudado. Pode levar a descobrir uma nova significação do fenómeno, estender a experiência do investigador ou confirmar o que já sabia.

Tabela 4. Tipologia de estudo de caso segundo Merriam (1998)

Como feito anteriormente com a análise de Stake (1995), pode-se afirmar que neste trabalho, agora segundo a análise de Merriam (1998), o estudo de caso é mais descritivo. O estudo de caso presente apresenta diversas complexidades da situação com opiniões de vários teóricos, mostra a influência dos métodos de ensino e da BD ao longo do tempo, recebe informações de uma variedade de fontes e descreve os contributos da BD para o desenvolvimento da competência comunicativa em PLE.

#### 1.2.4 Etapas da investigação

O estudo de caso é um método de investigação no qual se procede a um planeamento com diferentes etapas, tal como a recolha de informações, um processo de reflexão constituído por análise dos dados e um processo de avaliação.

Durante esta investigação, a investigadora desempenhou um papel de observadora de aulas e de professora estagiária de PLE.

Observar deve levar o observador a ter consciência da dimensão didática, ou seja, da maneira como ensinar uma língua estrangeira, e da dimensão pedagógica, isto é, tudo o que é produzido para ensinar. A observação de aulas permite recolher dados que serão mais tarde analisados a fim de tomar decisões para melhorar o ensino-aprendizagem. É uma ferramenta de construção da aprendizagem e, conseqüentemente, da investigação. De facto, concretiza de forma prática as teorias estudadas anteriormente. Porém, situa-se num processo de início de formação, é ideal para a descoberta e a sensibilização ao quadro de ensino-aprendizagem, mas precisa de mais prática além da observação para completar e melhorar a formação de professor de língua estrangeira.

Para cumprir o estágio, no contexto do Mestrado em Português Língua Segunda/ Língua Estrangeira, deve-se fazer observação de, pelo menos, 12 blocos de 2 horas de aulas de PLE. Contudo, foram observados 28 blocos de 2 horas de aulas, ou seja, 56 horas no total.

Além do papel de observadora, a investigadora desempenhou também o papel de professora. De forma resumida, o papel do professor de línguas estrangeiras é o de orientar os aprendentes; desenvolver nos aprendentes as competências que lhes permitem tornarem-se utilizadores eficientes da língua. O professor de línguas deve criar um enquadramento dos conteúdos a aprender de forma a que seja compreensível por todos os alunos, de qualquer idade e origem. Deve estabelecer e/ou negociar objetivos de aprendizagem para um grupo de alunos, respeitando os níveis individuais. Deve ser capaz de explicar as regras escritas e orais da língua-alvo, neste caso o português e deve encorajar os alunos a praticá-la fora da sala de aula.

Para cumprir o estágio, deve-se lecionar, pelo menos, 6 blocos de 2 horas de aulas de PLE. Porém, a investigadora lecionou 8 blocos de 2 horas de aulas, ou seja, 16 horas no total. Naquelas aulas, a investigadora desempenhou um papel de guia e orientadora, ajudando os alunos na exploração dos conteúdos das aulas e no esclarecimento de dúvidas.

#### **1.2.5 Recolha de dados**

Durante um estudo de caso, é possível obter dados a partir de múltiplas fontes, dependendo da natureza do caso. Neste estudo foram utilizadas três fontes principais: as fontes documentais, questionários e reuniões que permitiram criar um género de diário.

As fontes documentais são uma estratégia básica no estudo de caso. Existem vários tipos de fontes: relatórios, livros, comunicados, teses, artigos, etc. A informação recolhida pode servir para contextualizar o caso, aumentar informação ou para confirmar informação proveniente de outras fontes. As fontes documentais permitiram à investigadora deste estudo de caso guiá-la ao longo deste processo.

Após cada aula, foi realizada uma investigação qualitativa, recorrendo a questionários entregues aos alunos para recolher opiniões dos próprios aprendentes sobre o desenvolvimento da aula e dos materiais utilizados. O impacto das aulas no processo de ensino-aprendizagem foi avaliado através da análise das respostas dadas nos questionários. Enquanto à técnica de recolha de dados, o questionário pode prestar um importante serviço à investigação.

Por fim, a análise dos procedimentos da investigação, sobretudo do processo das aulas lecionadas, durante as reuniões, entre os professores estagiários e a professora orientadora, permitiram criar um género de diário. Mais concretamente, antes de cada reunião, a investigadora autoavaliava e refletia sobre as aulas por si lecionadas. Depois, a cada reunião foram-se anotadas todas as críticas, quer positivas, quer negativas, da parte da própria investigadora, da parte dos outros professores estagiários e da parte da orientadora do estágio. Além das reuniões, entregava-se um dossiê antes de lecionar as aulas onde estavam registadas todas as informações relativas à planificação, às teorias que suportavam o processo de planificação, às tomadas de decisões, aos objetivos, etc. das aulas a lecionar. Este material completo permitiu criar um portefólio onde se encontram as preocupações, os sucessos, as expectativas da pessoa que investiga. Tanto as reuniões como os dossiês e o portefólio formam um género de diário que é um bom instrumento para o processo da investigação. Segundo Angulo e Vázquez (2003), é onde permanecem “com vida” os dados, os sentimentos e as experiências da investigação:

O diário é a expressão diacrónica do percurso da investigação que mostra não apenas dados formais e precisos da realidade concreta, mas também preocupações, decisões, fracassos, sensações e apreciações da pessoa que investiga e do próprio processo de desenvolvimento; recolhe informação do próprio investigador/a e capta a investigação em situação (2003, p. 39).

## **2. Capítulo 2 – Enquadramento do estágio pedagógico**

A realização do estágio pedagógico que serviu de base a este trabalho, decorreu durante o segundo ano do Mestrado de Português Língua Segunda/Língua Estrangeira da Faculdade de Letras da Universidade do Porto no letivo de 2015/2016.

O estágio decorreu no Curso de Português para Estrangeiros com alunos do nível A1.2 (Conselho da Europa, 2001). Este curso decorre anualmente entre os meses de outubro e junho, dividindo-se em dois semestres independentes de 60 horas letivas cada e em 30 aulas de 2 horas, distribuídas por 4 horas por semana.

### **2.1 Descrição do público-alvo**

Durante o primeiro semestre, a professora estagiária trabalhou com uma turma designada como a turma 4 às terças e quintas-feiras das 17:30 às 19:30. O público-alvo era composto por vinte alunos de várias nacionalidades, concretamente: alemã, espanhola, filipina, finlandesa, francesa, italiana, polaca e ucraniana. Encontrava-se maioritariamente o francês como língua materna, mas o espanhol e o inglês surgiam, sobretudo, como língua de interferência. A faixa etária dos alunos era entre os vinte e os quarenta anos de idade, ou seja, uma média de trinta anos. Os alunos tinham diversas profissões como estudantes de várias áreas (arquitetura, artes, línguas, nutrição e jornalismo), médicos, professores, contabilista, etc. A turma apresentava-se como heterogénea<sup>7</sup> no que concerne à origem, à idade, à ocupação profissional e, sobretudo, ao nível das competências linguísticas referentes à língua portuguesa.

Durante o segundo semestre, a professora estagiária trabalhou com uma turma também designada como 4 nos mesmos dias e horas que no primeiro semestre. Desta feita, a turma era composta por quinze alunos de várias nacionalidades, concretamente: albanesa, alemã, australiana, austríaca, bielorrussa, checa, montenegrina, polaca, suíça e ucraniana. Encontrava-se maioritariamente o alemão como língua materna, e o espanhol e o inglês eram as principais línguas de interferência. A faixa etária dos alunos era entre os vinte e os quarenta e sete anos de idade, ou seja, uma média de trinta e três anos e meio. Os alunos tinham diversas profissões, como estudantes de várias áreas (arquitetura, letras, química, psicologia), bancária e professora

---

<sup>7</sup> Ver Anexo 4.

de artes visuais e de alemão. A turma apresentava-se como heterogénea<sup>8</sup> no que concerne à origem, à idade, à ocupação profissional e, sobretudo, ao nível das competências linguísticas referentes à língua portuguesa, tal como a turma do primeiro semestre anteriormente descrita.

## 2.2 O nível do público-alvo

Ao longo do ano letivo, este estudo desenvolveu-se com alunos do nível A1.2. O nível A1 é considerado como o nível de iniciação ou de descoberta, segundo o *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas*:

é considerado o nível mais baixo do uso gerativo da língua – aquele em que o aprendente é capaz de *interagir de modo simples, fazer perguntas e dar respostas sobre ele próprio e sobre os seus interlocutores, sobre o local onde vive(m), sobre as pessoas que conhece(m), sobre as coisas que possui(em), intervir ou responder a solicitações utilizando enunciados simples acerca das áreas de necessidade imediata ou de assuntos que lhe são muito familiares*, em vez de se basear apenas num repertório bem treinado e finito, organizado lexicalmente, de expressões específicas à situação. (Conselho da Europa, 2001, p. 61)

O QECR criou, também, uma lista de tarefas simples e gerais que podem ser úteis para os alunos de nível A1:

- é capaz de fazer pequenas compras, se puder apontar ou fazer gestos que ajudem a referência verbal;
- é capaz de dizer e de perguntar o dia, a hora e a data;
- é capaz de usar formas básicas de saudação;
- é capaz de dizer *sim, não, desculpe, por favor, obrigado(a), lamento*;
- é capaz de preencher formulários simples com dados pessoais: nome, morada, nacionalidade, estado civil;
- é capaz de escrever um bilhete postal.

Estes descritores dizem respeito a tarefas da “vida real” de natureza turística.

---

<sup>8</sup> Ver Anexo 5.



Num contexto de aprendizagem escolar (especialmente ao nível das escolas primárias), podemos imaginar uma lista complementar de “tarefas pedagógicas” que incluam aspetos lúdicos da língua. (Conselho da Europa, 2001, p. 58-59)

De acordo com o QERC, existem três níveis globais de competência linguística: A, para utilizador elementar; B, para utilizador independente e C, para utilizador proficiente. O nível A1 é o mais baixo dos níveis e faz parte do nível A, naturalmente. O ensino-aprendizagem do Curso de Português para Estrangeiros da FLUP baseia-se, então, nestes três níveis globais.

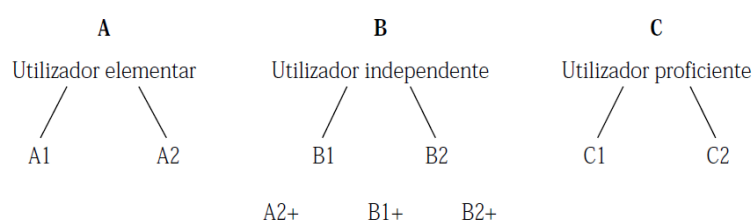


Figura 2

Figura 4. Os níveis de língua segundo o QERC (Conselho da Europa, 2001).

Como se pode ver na ilustração, o QERC dividiu estes três níveis globais em seis níveis comuns, de A1 até C2. A divisão dos níveis permite elaborar referenciais coerentes para ajudar tanto os professores como os alunos a situarem-se num percurso de ensino-aprendizagem. Contudo, o QECR declara “É sempre subjetivo estabelecer fronteiras entre níveis. Algumas instituições preferem níveis mais amplos, outras mais estreitos.” (2001, p. 60). Dentro do Curso de Português para Estrangeiros da Faculdade de Letras do Porto, encontra-se o nível A1.1 antes do nível A1.2. Os alunos que conseguiram concluir com aproveitamento este nível podem frequentar o nível seguinte, ou seja, o nível A1.2. No entanto, alguns alunos podem começar diretamente no nível A1.2, no caso de existir uma aproximação da língua materna à língua portuguesa, como é o caso dos falantes nativos de espanhol, italiano e romeno. É ainda possível integrar uma turma do nível A1.2 sem ter frequentado o nível precedente através da realização de um teste diagnóstico. Se um estudante já tiver alguns conhecimentos de português ou for muito fluente numa ou em mais do que uma das três línguas românicas indicadas anteriormente é possível que seja colocado no nível A1.2 após a realização do teste de nível.

## 2.3 A heterogeneidade na sala de aula

Vários fatores, nomeadamente de carácter económico, político e educativo, como é o caso dos intercâmbios educativos, têm contribuído para a vinda de pessoas do mundo inteiro para Portugal, como se pode ver nas turmas do estudo de caso alvo deste trabalho. As salas de aulas de línguas estrangeiras, como o português, são pontos de encontro de pessoas aprendentes de uma mesma língua, que é a língua-alvo, mas que não se conhecem. Essas pessoas trazem a sua língua materna com elas, uma ou mais línguas segundas e diferentes sistemas culturais que dirigem a sua maneira de sentir, de pensar e de agir. Martine A. Pretceille afirma “l’hétérogénéité est devenue le dénominateur commun de tous les groupes, que ceux-ci soient nationaux, sociaux, religieux ou ethniques” (2011, p. 92).

### 2.3.1 Definição de heterogeneidade

Todos os indivíduos que coexistem numa sociedade, quer criança, quer adulto, não enfrentam as mesmas situações da vida com os mesmos valores e meios culturais. Segundo Martine A. Pretceille, “chaque individu construit son identité selon des modalités de plus en plus différenciées en s'appuyant sur des exemples extérieurs à son groupe de naissance” (2011, p. 92). De acordo com o *Dicionário Integral da língua portuguesa*, a heterogeneidade é de “qualidade do que é heterogéneo” (2009, p. 890), definindo, então, heterogéneo como algo “1. que é de natureza diferente. 2. que não é uniforme.” (2009, p. 890).

Todas as turmas são heterogéneas: cada aluno é uma pessoa única e diferente; a heterogeneidade em sala de aula pode ser de vários tipos, como por exemplo:

- de género
- de idade
- de motivação
- de competências e saberes nos diferentes domínios de conhecimento e processos de aprendizagem
- de cultura e modo de vida

O desafio do professor é respeitar todas as necessidades e ao mesmo tempo propiciar a homogeneidade do grupo. Dessa maneira, o professor tem de atender à individualidade enquanto desenvolve o trabalho coletivo.

### 2.3.2 Diferentes manifestações da heterogeneidade

Podem-se destacar três principais formas de heterogeneidade dos alunos: das capacidades dos alunos, dos modos de vida dos alunos e dos processos de aprendizagem dos alunos (Avenol, 2009).

- A heterogeneidade das capacidades

Cada aprendente, como indivíduo único, possui certas capacidades para aprender, e é por isso que nem todos os alunos aprendem da mesma forma. Alguns aprendem mais rapidamente do que outros. Os ritmos de trabalho e o tempo necessário à reflexão podem variar entre alunos de uma mesma turma.

- A heterogeneidade dos modos de vida

Os alunos constituindo uma mesma turma são de várias origens sociais e culturais. Fatores como a origem socioprofissional e recursos económicos dos alunos podem criar diferenças.

Além destas diferenças, pode-se adicionar a diversidade de origens culturais e das línguas maternas, tal como nas turmas da base de estudo deste trabalho. Acerca da diversidade cultural dos alunos, o QECR fala de *abordagem intercultural* e afirma que:

Numa abordagem intercultural, é objetivo central da educação em língua promover o desenvolvimento desejável da personalidade do aprendente no seu todo, bem como o seu sentido de identidade, em resposta à experiência enriquecedora da diferença na língua e na cultura. Cabe aos professores e aos próprios aprendentes reintegrar as várias partes num todo saudável e desenvolvido. (Conselho da Europa, 2001, p. 19)

Na sua tese de doutoramento sobre o desenvolvimento da competência intercultural na aula de PLE, Ana Teixeira explica a noção de interculturalidade, baseando-se em White Paper (2008):

O conceito de interculturalidade refere-se à capacidade do indivíduo experienciar a alteridade, adotando o ponto de vista do Outro e mostrando-se

disposto, aberto, interessado e curioso. Este processo culminará, conseqüentemente, numa maior consciência auto-crítica de Si e do crítica do Outro, respeitando-o, embora não necessariamente concordando com ele, agindo como um mediador empático, isto, é, capaz de simultaneamente se afastar e aproximar para captar o Outro e explicar os seus padrões comportamentais. (2013, p. 57)

- A heterogeneidade dos processos de aprendizagem

Segundo Avenol (2009), existe uma variedade de atitudes dos alunos quanto à aprendizagem. A motivação é indispensável à aprendizagem de línguas. Parceaud (2013) indica que se pode manifestar em duas maneiras diferentes:

- A motivação intrínseca: o aprendente tem prazer em e vontade de aprender, desenvolvendo autonomia e competência na língua-alvo.
- A motivação extrínseca: esta refere-se a um tipo de motivação solicitada por algo exterior ao aluno. Esta fonte externa permite efetuar as tarefas por motivos como recompensas ou conseqüências. Parceaud (2013) destaca três subcategorias da motivação extrínseca: (i) a regulação externa, ou seja, o aluno aprende uma língua estrangeira para receber uma recompensa; (ii) a regulação introjetada, ou seja, refere-se a motivos internos ao aluno como a vergonha ou culpabilidade, mas a fonte destes motivos é externa (por exemplo, o aluno sente-se pressionado para fazer uma atividade sem poder utilizar a língua-alvo e culpabiliza-se); finalmente, (iii) a regulação identificada, ou seja, o aprendente atribui-se um objetivo pessoal a alcançar.

Parceaud (2013) adiciona que existe a ausência de motivação que se refere ao aluno não ter nenhuma motivação para aprender uma língua estrangeira. O aluno, então, não tem razão para continuar e pode desistir quando tiver oportunidade.

Avenol (2009) declara que dentro da heterogeneidade dos processos de aprendizagem existe a heterogeneidade da gestão das imagens mentais. Explica que estas imagens mentais têm por origem a percepção dos sentidos que os humanos possuem. Podem ser auditivas, visuais, olfativas, gustativas ou cinestésica. O professor deverá neste caso ter cuidado em trabalhar com todas estas imagens mentais para que os alunos possam seguir a aprendizagem.

### **3. Capítulo 3 – A integração da banda desenhada nas aulas lecionadas**

#### **3.1 Proposta de unidades didáticas**

Apresentam-se as unidades didáticas levadas a cabo no âmbito do estágio pedagógico do mestrado de PLS/LE.

##### **3.1.1 Regência 1**

Esta unidade letiva teve uma duração de quatro horas. Foi constituída por duas aulas de duas horas cada e seriam lecionadas a 1 e 2 de dezembro de 2015 das 17h30 às 19h30.

##### Aula 1<sup>9</sup>:

Objetivos gerais:

- Saber agir e interagir num contexto específico.
- Desenvolver as capacidades de compreensão e expressão orais e escritas.

Objetivos específicos:

- Selecionar respostas corretas a propósito de uma BD.
- Reconhecer vocabulário associado às horas e saber utilizá-lo corretamente.
- Alargar o léxico dos meios de transporte.
- Produzir um diálogo escrito e dramatizá-lo a partir de uma BD.
- Usar a forma “IR+...” seguida da preposição adequada.

A primeira aula foi introduzida por uma interação rápida entre os alunos e a professora estagiária para se cumprimentarem. A professora estagiária iniciou a aula mostrando uma BD sobre uma situação concreta de pedido de informação dentro de uma estação de comboio. Os alunos deviam ler a BD, primeiro silenciosamente, e depois em voz alta, para contactarem com novas formulações, como a expressão das horas e alguns meios de transporte. Ler em voz alta

---

<sup>9</sup> Ver Anexo 6.

ajuda ao aperfeiçoamento da pronúncia dos alunos e também pode ajudar alguns alunos que por vezes não ousam responder aos exercícios por medo de errar e desinibirem-se. Além disso, foram entregues três exercícios a realizar coletivamente para compreender melhor o texto e identificar as expressões do tempo que estavam presentes no texto. Quanto à avaliação, a professora estagiária observou a tomada de palavra, a fluência da expressão e a coerência das respostas.

Esta atividade permitiu trabalhar sobre o funcionamento da língua, mais concretamente: realização de uma ficha sobre expressões de tempo, como as horas, os dias, os meses e as estações, para os alunos lerem e compreenderem. Para praticar, os aprendentes deviam realizar dois exercícios escritos. Depois, tiveram de realizar um terceiro exercício de produção oral onde deveriam perguntar um horário de comboio aos colegas. Assim, a professora estagiária avaliou as capacidades dos alunos de usarem os conhecimentos recém-adquiridos numa situação mais concreta.

Depois, a atividade seguinte começou por uma interação rápida entre alunos e professora para saber quais eram as expressões em português que os alunos já conheciam para pedir informações ou comprar um bilhete de transporte. A professora entregou seguidamente uma ficha explicativa com algumas expressões correntes sobre o pedido de informação. O objetivo era alargar o léxico, mas também ver aspetos pragmáticos para que os alunos não acabassem por só saber como funciona a língua nas formulações clássicas, mas utilizá-la nas situações concretas.

A partir de uma BD, de uma situação específica e dos horários de autocarro, os alunos deviam preencher os balões da BD e dramatizar a situação. Os alunos precisavam de saber agir e interagir num contexto específico. Olívia Maria Figueiredo, em *A língua como ato e como atitude. Da competência comunicativa às convenções culturais*. (2010) afirma que desde os primeiros níveis, é necessário integrar os conteúdos linguísticos com os conteúdos sociais e culturais através de vários recursos. Nesta atividade, a professora estagiária avaliou conteúdos morfosintáticos, como o uso correto das horas e do imperfeito de cortesia, aspetos pragmáticos e o respeito pelo uso das expressões adequadas a uma determinada situação. No que diz respeito à produção oral, prestou particular atenção à pronúncia, à fluência, e à clareza.

Para acabar a aula, a professora estagiária deu instruções para a realização dos trabalhos de casa: dois exercícios sobre os meios de transporte. O primeiro era para identificar os meios de transporte e o segundo tinha como objetivo conhecer a forma “IR+...” seguida da preposição

adequada. Durante a correção, ambos, alunos e professora estagiária, esclareceram as eventuais dúvidas colocadas por alunos. A professora estagiária avaliou a tomada de palavra durante a correção e a coerência das respostas. Estes trabalhos de casa permitiram criar uma transição para a segunda aula.

### Aula 2<sup>10</sup>:

#### Objetivos gerais:

- Saber agir e interagir num contexto específico.
- Desenvolver as capacidades de compreensão e expressão orais e escritas.

#### Objetivos específicos:

- Selecionar respostas corretas a propósito de uma BD.
- Reconhecer vocabulário associado às horas e saber utilizá-lo corretamente.
- Alargar o léxico sobre os meios de transporte.
- Produzir um diálogo escrito e dramatizá-lo a partir de uma BD.
- Usar a forma “IR+...” seguida da preposição adequada.

A segunda aula foi introduzida por uma interação rápida entre alunos e professora estagiária para se cumprimentarem. A professora estagiária começou a aula mostrando uma BD composta por quatro vinhetas de situações concretas em quatro lugares diferentes onde personagens pedem ajuda relativamente a orientação. Como já foi referido na parte teórica deste trabalho, a imagem visual possui um valor pedagógico importante. Os alunos deviam ler a BD silenciosamente, e depois em voz alta. Foi solicitado aos alunos que realizassem um exercício de verdadeiro ou falso coletivamente para compreenderem melhor a BD. Para avaliar, a professora estagiária observou a tomada de palavra, a fluência da expressão e a coerência das respostas.

A leitura da BD permitiu aprender novos termos, como as locuções prepositivas de lugar, que foram explicadas numa ficha com imagens explicativas. Os alunos tiveram, depois, de realizar um trabalho em grupo. A professora estagiária projetou no quadro uma imagem do “Onde está o Wally?” onde os alunos, em pares, deviam procurar o Wally e os seus amigos, e,

---

<sup>10</sup> Ver Anexo 7.

depois, explicar aos colegas onde o Wally e os seus amigos estavam na imagem, usando as locuções prepositivas de lugar. Para avaliar a realização desta atividade, a professora estagiária observou a tomada de palavra, a fluência da expressão e a coerência das respostas em adequação com os novos conhecimentos adquiridos.

A leitura da BD permitiu também desenvolver uma parte importante da aula: a aprendizagem do modo imperativo. A professora estagiária perguntou aos alunos qual é o ponto comum das quatro vinhetas, o qual era dar instruções. A seguir, a professora estagiária entregou uma ficha explicativa do modo imperativo que os alunos deviam ler individualmente, primeiro, a qual depois a professora estagiária explicou em voz alta. Para praticar o modo imperativo, a professora estagiária entregou dois exercícios a realizar em pares, se os alunos quisessem. Estes dois exercícios consistiam, em primeiro identificar o modo imperativo e, depois, aplicá-lo em frases concretas. Os alunos tiveram como avaliação a coerência das respostas em adequação com os novos conhecimentos.

A última parte da aula foi dedicada a um trabalho de grupo de dois ou três alunos. Os alunos realizaram uma produção escrita e oral que visava dar instruções de um percurso turístico a um casal italiano de férias no Porto. A professora estagiária entregou um mapa da cidade do Porto para ajudar à realização da tarefa. Enquanto os alunos estavam a realizá-la, a professora estagiária circulou pelos diferentes grupos para os guiar. Ao fim da atividade, todos deviam apresentar os seus percursos turísticos e comentar os percursos dos outros. Era avaliada a tomada de palavra, a fluência e a coerência do percurso produzido em adequação com os novos conhecimentos adquiridos: introdução no modo imperativo, os meios de transporte em adequação com a forma “IR+preposição” e as locuções prepositivas de lugar assim que as várias expressões e palavras que foram aprendidas ao longo da aula.

Para acabar a aula, a professora estagiária entregou as instruções dos trabalhos de casa que eram dois exercícios para confirmar o conhecimento das locuções prepositivas de lugar e o modo imperativo.

### **3.1.2 Regência 2**

Esta unidade letiva teve uma duração de quatro horas e foi constituída por duas aulas de duas horas cada que seriam lecionadas a 19 e 20 de janeiro de 2016, das 17h30 às 19h30.



## Aula 1<sup>11</sup>:

### Objetivos gerais:

- Desenvolver as capacidades de compreensão e expressão orais e escritas.
- Conhecer tradições portuguesas.
- Alargar o léxico.

### Objetivos específicos:

- Compreender um documento audiovisual.
- Saber identificar algumas diferenças de sentido entre o uso do pretérito perfeito simples e do pretérito imperfeito do indicativo.
- Produzir enunciados que reflitam conhecimento sobre algumas diferenças de sentido entre o uso do pretérito perfeito simples e do pretérito imperfeito do indicativo.
- Produzir um texto sobre o fim de semana passado a partir de um documento autêntico e expô-lo de forma clara.

A primeira aula foi introduzida por uma interação rápida entre os alunos e a professora estagiária para se cumprimentarem. Esta começou a aula passando três objetos pelos alunos. Os objetos eram um azulejo, um lenço dos namorados de Viana do Castelo e uma pequena figura do galo de Barcelos. Trazer os objetos físicos para a aula toca nos sentidos e, neste caso, apelou ao toque, à vista e ao olfato. Os alunos tiveram de adivinhar o que eram estes objetos e dizer se conheciam a sua história. Assim, a primeira etapa era tocar, ver ou até cheirar o objeto para estimular a memória que levaria ao contexto e ao nome do objeto. Kim Huynh explica:

“Dans cette approche, notre action portera en premier lieu sur l’émergence d’une sensation corporelle qui mène à l’évocation mentale d’une émotion. Cette émotion évoluera vers une image mentale que l’on nomme ‘le signifié’. Cette première étape initie le début du processus d’apprentissage par la ‘lecture’ de la sensation corporelle. La deuxième étape permettra le passage de l’image mentale au langage, c’est-à-dire au ‘signifiant’. En d’autres mots, l’image mentale sera verbalisée pour aller vers l’acquisition du mot (vocabulaire), qui viendra rejoindre le champ lexical de la nouvelle

---

<sup>11</sup> Ver Anexo 8.

langue. Ce qui s'inscrit dans le corps par l'expérience sensorielle et émotionnelle deviendra alors indissociable de l'esprit." (2015, p. 44)

Os alunos deviam trabalhar em pares para conversar entre eles sobre as outras tradições portuguesas que já conheciam. A turma heterogénea permite estes trabalhos de grupo pela sua variedade de identidade. Depois, deviam apresentar à turma o que tinham conversado. Neste caso, a correção foi feita por observação direta da participação, da pronúncia, da coerência das respostas. Quando surgia uma dúvida, a professora estagiária pedia aos alunos para responderem em primeiro no esclarecimento dos colegas, intervindo apenas como último recurso.

Depois, os alunos visualizaram o vídeo *Cinco tradições contadas num minuto*, do website RTP Ensina<sup>12</sup>, inicialmente sem som para reconhecerem as imagens. Enquanto estavam a ver o vídeo e a descobri-lo, as instruções eram pensar no tipo de documento e refletir sobre o tema. As expectativas eram que os aprendentes conseguissem reconhecer algumas tradições contadas com as imagens. Depois de terem visto o vídeo, deveriam descrever o que tinham acabado de visualizar. Para os alunos confirmarem as diversas hipóteses formuladas previamente, visualizaram uma outra vez o vídeo, mas com som. Houve uma conversa entre alunos e alunos e professora. Os alunos começaram por compreender o documento de maneira geral. A professora estagiária por observação direta verificou: a atenção prestada à visualização do vídeo, a participação no questionário de exploração do vídeo, e a pronúncia correta. A fim de orientar os alunos para uma compreensão mais precisa do documento, a professora estagiária entregou uma ficha com seis exercícios de tipologias diversas. Para explicar algum vocabulário, a professora estagiária utilizou principalmente imagens que tinha gravado previamente no computador. No entanto, as dúvidas de vocabulário podiam ser esclarecidas por outros métodos como sinónimos, antónimos ou exemplos. A correção foi efetuada oralmente, de forma coletiva e por questionário orientado. Todas as respostas foram registradas no quadro. A professora estagiária pediu aos alunos para dizerem as respostas sem perguntar sempre aos mesmos alunos. A professora estagiária avaliou de novo por observação direta.

Uma outra questão de língua foi envolvida nesta aula: a diferença de uso do pretérito perfeito simples e do pretérito imperfeito do indicativo nas narrativas. Para isso, a professora estagiária lembrou os estudantes de que estes dois tempos verbais foram usados para narrar as

---

<sup>12</sup> (<http://ensina.rtp.pt/artigo/cinco-tradicoes-contadas-num-minuto/>, 19/01/16)

precedentes histórias dos objetos tradicionais portugueses. A professora entregou uma ficha explicativa da diferença entre estes dois tempos verbais que os alunos deviam ler silenciosamente em primeiro e que depois a professora estagiária leu em voz alta. Para poderem compreender a diferença de uso destes dois tempos verbais, a professora estagiária entregou uma ficha de exercícios com identificação dos tempos verbais num primeiro exercício realizado individualmente. Num segundo exercício os alunos utilizaram os tempos verbais em frases simples com alteração dos tempos. Este exercício podia ser realizado em pares. A correção foi oral e coletiva e todas as respostas foram registradas no quadro. Para motivar os alunos e diversificar as aulas, os alunos deviam escrever as respostas do segundo exercício no quadro e os outros estudantes deviam confirmar se estas estavam corretas ou não. A professora estagiária avaliou a coerência das respostas e a tomada de consciência da diferença de uso dos tempos em apreço. Além disso, observou a participação nas atividades e a fluência da expressão.

Mais uma vez, a heterogeneidade da turma permitiu realizar uma atividade em grupos de dois ou três alunos. Era uma atividade mais centrada na competência comunicativa conciliando os aspetos que os alunos tinham visto: a narrativa com uso de dois tempos verbais do passado. Os alunos precisavam de saber agir e interagir num contexto específico. Olívia Maria Figueiredo (2010) afirma que desde os primeiros níveis é necessário integrar os conteúdos linguísticos com os conteúdos sociais e culturais através de vários recursos. De facto, os estudantes deviam imaginar um fim de semana, que era uma situação concreta e específica onde deviam usar a língua-alvo adequadamente. Cada grupo tinha um dossiê de itinerários turísticos feitos pelo Ministério de Turismo de Portugal. Estes dossiês propõem vários itinerários realizados em dois ou três dias de cada região de Portugal. Por exemplo, no dossiê completo de todos os itinerários turísticos encontrava-se um mini dossiê do Alentejo, que incluía três ou quatro fichas com diferentes itinerários no Alentejo. A partir destes documentos, os estudantes deviam imaginar um fim de semana que em grupo tinha passado no lugar do dossiê entregue. O objetivo desta atividade era trabalhar a comunicação: como narrar um fim de semana passado num lugar desconhecido. Não só permitiu trabalhar estes aspetos da língua, mas também desenvolveu os conhecimentos gerais dos estudantes, a captação do novo, a motivação e, por fim, estimulou a curiosidade. Levou os estudantes a descobrirem outros aspetos de Portugal, além da língua, tal como aspetos geográficos e culturais. Depois de terem imaginado entre eles o fim de semana, os alunos deviam expor à turma a sua produção. A professora estagiária avaliou a produção oral dos alunos através da tomada de palavra, da fluência e da coerência da

história do fim de semana produzido em adequação com os novos conhecimentos adquiridos. Houve uma correção de aspetos morfosintáticos e da pronúncia.

Para acabar a aula, os estudantes tinham como trabalho de casa completar o início do conto “Os três porquinhos”, adaptado de [s.a.] (2009), com os tempos verbais correspondentes, o qual era um outro exemplo de narrativa. A correção foi feita durante a aula seguinte, de forma oral e coletiva, através questionário orientado. Todas as respostas foram registradas no quadro.

### Aula 2<sup>13</sup>:

#### Objetivos gerais:

- Desenvolver as capacidades de compreensão e expressão escrita.
- Conhecer tradições internacionais.
- Alargar o léxico.

#### Objetivos específicos:

- Pesquisar informações sobre um tema específico.
- Saber identificar algumas diferenças de sentido entre o uso do pretérito perfeito simples e do pretérito imperfeito do indicativo.
- Produzir uma BD a partir de informações recolhidas através de documentos autênticos.

A segunda aula foi introduzida por uma interação rápida entre os alunos e a professora estagiária para se cumprimentarem, à semelhança das aulas anteriores. A professora estagiária começou a aula corrigindo o trabalho de casa proposto na aula anterior e perguntando se existiam dúvidas sobre o que se tinha feito na aula anterior.

A seguir, a professora estagiária explicou o tema da aula, que era produzir uma BD a partir de um tema atribuído aleatoriamente (história de um elemento simbólico de um dos países presentes na turma). Esta atividade visava desenvolver a comunicação intercultural: os alunos estavam em grupos de nacionalidades diferentes e deviam trabalhar sobre um país diferente do deles.

Para começar, a professora estagiária mobilizou conhecimentos anteriores dos alunos perguntando-lhes o que era preciso para contar uma história. Era esperado da parte dos

---

<sup>13</sup> Ver Anexo 9.

estudantes que respondessem, ao questionário orientado, intriga, personagens, lugar, tempo, e introdução, desenvolvimento e conclusão. A professora explicou de seguida que era necessário usar o pretérito perfeito simples e o pretérito imperfeito do indicativo, mas também era necessário usar o presente do indicativo nos balões da BD.

Para criar as bandas desenhadas, a aula teve lugar numa sala informática com acesso aos computadores e a conexão à internet para poder aceder ao sítio na internet <http://storyboardthat.com/>. Este sítio permite criar bandas desenhadas na internet sem desenhar. O sítio propõe uma variedade de vinhetas, imagens e definições de texto, dispondo de uma área para professores que permite recolher todas as bandas desenhadas criadas pelos alunos numa pasta. Pode-se também editar, registrar e imprimir as bandas desenhadas dos estudantes. Os dois pontos negativos deste programa é o facto de ser em inglês e não se poder alterar a língua do interface, o que não favorece a aprendizagem dos alunos, e também de ser uma ferramenta tecnológica onde os alunos precisam de se registrar para ter acesso à mesma, se bem que o acesso é bastante simples e fácil.

Criar uma BD permitiu desenvolver a competência escrita e a criatividade dos alunos. Mesmo com pouco vocabulário, os aprendentes conseguiram imaginar diálogos simples e compreensíveis através da escrita e das imagens seleccionadas. Para proceder à realização da BD, a professora estagiária entregou uma ficha explicativa com as instruções da tarefa.

Em primeiro lugar, deviam pesquisar sobre o assunto que tinham recebido através do sorteio. Antes da aula, a professora estagiária pesquisou um elemento simbólico com uma história para cada país representante da turma (Alemanha – história do pretzel; Espanha – história das touradas; Finlândia – história de Väinämöinen; Filipinas – história de Whang-Od; França – história do galo francês; Itália – história da pizza margherita; Polónia – história dos doces kremówka; e Ucrânia – a tradição pêsanka).

Na ficha explicativa, encontravam-se também as instruções para os alunos acederem ao sítio de criação de BDs. Durante a realização da tarefa, a professora estagiária esteve sempre à disposição dos alunos, orientando cada grupo e auxiliando os alunos não só em aspetos linguísticos, mas também com o uso do sítio. Além disso, a professora estagiária supervisionou os trabalhos no sentido de verificar se os alunos não falavam outra língua de interferência como o inglês, o espanhol, o francês ou o italiano. No fim, os alunos deviam apresentar à turma as bandas desenhadas que tinham criado. Todos os alunos do grupo deviam falar. Os alunos expectadores deviam comentar as bandas desenhadas para desenvolver o seu sentido crítico. A

professora estagiária avaliou os aspetos de língua, a participação dos alunos, a criatividade, a tomada de consciência, a coerência com os conhecimentos adquiridos, e a atenção seletiva das pesquisas. A correção foi feita pela professora estagiária e a professora orientadora, a Professora Doutora Ângela Carvalho, para editar as bandas desenhadas e repertoriá-las para fazer um livro das histórias imaginadas pelos alunos que lhe foi posteriormente remetido em suporte digital.<sup>14</sup>

### **3.1.3 Regência 3**

Esta unidade letiva teve uma duração de quatro horas e foi constituída por duas aulas de duas horas cada que seriam lecionadas a 5 e 7 de abril de 2016, das 17h30 às 19h30.

#### Aula 1<sup>15</sup>:

Objetivos gerais:

- Desenvolver as capacidades de compreensão e expressão orais e escritas.
- Desenvolver a autonomia.

Objetivos específicos:

- Compreender imagens de uma BD sem texto e interpretá-las.
- Alargar o léxico sobre as horas, os dias e as estações do ano.
- Saber usar diferentes expressões para pedir informações ou comprar um bilhete de transporte.
- Produzir um diálogo a partir da interpretação de imagens e dramatizá-lo.

A primeira aula foi introduzida por uma interação rápida entre os alunos e a professora estagiária para se cumprimentarem. A professora estagiária começou a aula relembrando que os alunos já tinham trabalhado algumas situações de comunicação com a professora regente e que nesta aula iriam trabalhar mais uma situação. A fim de levar os alunos a saber que situação iriam trabalhar, a professora estagiária distribuiu vinhetas da BD sob o título “Viagem à Nazaré”, sem texto, sem ordem e sem a vinheta final, dentro de envelopes. No segundo capítulo da primeira parte deste trabalho foram expostos os benefícios da utilização da imagem na aprendizagem de

---

<sup>14</sup> Ver Anexo 13.

<sup>15</sup> Ver Anexo 10.

uma língua estrangeira. Na introdução da obra *Teaching Visual Literacy*, Nancy Frey e Douglas Fisher explicam:

Berger speaks of the way human language evolves-first sight and recognition, then speaking, later reading and writing. Yet he also evokes a truth that is lost in the trample of teaching the formal literacies-that visual images play an integral part in understanding. (2008, p. 1)

Os alunos deviam trabalhar oralmente em pares ou grupo de três para reconstituir a história e imaginar o fim. Esta atividade permitiu explicar o contexto, definir as personagens e as suas ações, descrever o ambiente. Era importante analisar o comportamento gestual das personagens e definir as relações entre elas e os modos de interação. Permitiu trabalhar além da língua aspetos culturais, explorando os significados subjacentes às imagens. O objetivo era desenvolver a autonomia dos alunos face a documentos autênticos que comunicam uma mensagem de situação comunicativa, neste caso comprar um bilhete de transporte. A professora estagiária avaliou por observação a participação, a pronúncia e a coerência das histórias.

Depois de os alunos terem encontrado o tema da aula, comprar um bilhete de transporte e pedir informações, a partir desta introdução ao tema, a professora estagiária explicou o uso do imperfeito de cortesia. Entregou uma ficha explicativa com o funcionamento deste modo verbal assim como algumas expressões de pedido de informação. Os alunos realizaram um exercício, em pares ou não, para praticar o imperfeito de cortesia de maneira explícita. A professora estagiária avaliou a correção das respostas.

A professora estagiária levou, depois, os alunos a aprender as horas, os dias da semana, os meses e as estações do ano e, em seguida, perguntou que coisa importante era necessário saber antes de comprar um bilhete de transporte ou de viajar. Os alunos imaginaram-se naquela situação e puderam reagir e responder. A professora estagiária entregou, depois, uma ficha explicativa que leu em voz alta, com atenção à pronúncia para os alunos poderem assimilar os sons. Para praticar as horas, a professora estagiária propôs duas atividades. A primeira era oral e a professora estagiária desenhó relógios no quadro e os alunos deviam dizer as horas, por participação voluntária. A professora estagiária avaliou por observação direta a adequação das respostas, a participação e a pronúncia. Na segunda atividade, os alunos tinham de ser capazes

de perguntar horários de comboio aos colegas. Assim, a professora estagiária avaliou a aplicação dos conhecimentos recém-adquiridos numa situação mais concreta.

Depois, a professora estagiária pediu aos alunos para voltarem a trabalhar a BD, entregando a BD com as vinhetas em ordem, mas sem texto, e sem a última vinheta. Os alunos deviam escrever o diálogo e dramatizá-lo, devendo ser capazes de simular uma situação do quotidiano. A professora estagiária avaliou a competência comunicativa, a fluência, a pronúncia, a coerência do diálogo e a aplicação dos novos conhecimentos. Para poder avaliar a componente escrita dos diálogos, recolheu as bandas desenhadas, corrigiu-as e entregou-as depois da aula.

Entregou, no fim, a versão original da BD. Os alunos puderam confrontar esta versão com a sua.

Para terminar a aula, os alunos tiveram como trabalho de casa exercício de preenchimento de espaços numa outra BD, relativa ao tema que tinham acabado de trabalhar. Este exercício tinha por objetivo rever vocabulário e ativar a memória.

#### Aula 2<sup>16</sup>:

Objetivos gerais:

- Desenvolver as capacidades de compreensão e expressão orais e escritas.
- Desenvolver a autonomia.
- Conhecer mais aspetos culturais e geográficos sobre Portugal.

Objetivos específicos:

- Ser capaz de comparar pacotes turísticos.
- Expressar gostos e preferências.
- Alargar o léxico sobre os meios de transporte e as viagens.
- Interpretar diversas imagens sobre o turismo.
- Produzir um pacote turístico a partir de pesquisas na internet e expô-lo.

A segunda aula foi introduzida por uma interação rápida entre os alunos e a professora estagiária para se cumprimentarem. A professora estagiária começou a aula corrigindo o

---

<sup>16</sup> Ver Anexo 11.



trabalho de casa proposto na aula interior e perguntando se existiam dúvidas que os alunos quisessem esclarecer. A seguir, explicou que iam trabalhar algo que já conheciam: os meios de transporte. Por isso, só tinham de completar um exercício com imagens. A professora estagiária avaliou a tomada de palavra durante a correção e a coerência das respostas.

Depois, a professora estagiária explicou como comparar em português graças a uma ficha explicativa com um exercício oral que os alunos deviam realizar: comparar diversos meios de transporte.

A seguir, a professora estagiária assinalou que iam trabalhar um tema novo: as viagens. A tarefa principal da aula era construir um pacote turístico, mas para isso era preciso ter conhecimento prévio de atividades que se podem fazer quando estamos de férias. Por isso, a professora estagiária utilizou uma imagem com várias fotografias de sítios de Portugal com descrição do que aí se pode fazer. Depois, a professora estagiária entregou uma ficha com o vocabulário sobre o tema do turismo. No artigo “Approaching Images from a Cultural Perspective in the Foreign Language Classroom”, da autoria de Nuno Samuel Calado de Oliveira (2012), afirma-se que os professores devem primeiro ajudar os aprendentes a adquirir conhecimentos básicos sobre interpretação e análise de imagem para poderem ser capazes de identificar qualquer informação, pois contribui para o enriquecimento do aprendente na sua adaptação aos padrões comunicativos e para os seus conhecimentos globais sobre as realidades do país da língua-alvo e da sua própria língua. Além disso, desenvolve-se a sua competência intercultural, estimulando a sua consciência a desmistificar estereótipos e preconceitos.

Para completar o trabalho antes da tarefa final, os alunos deviam responder a um questionário sobre os seus gostos e as suas preferências durante as férias. Deviam conversar com os colegas e partilhar as informações recolhidas com a turma. Na ficha do questionário havia um eixo dando os graus dos gostos para indicar aos alunos que verbo utilizar. A professora estagiária pediu aos alunos para dizerem o que preferiam, sem perguntar sempre aos mesmos alunos.

Por fim, a professora estagiária apresentou as instruções da tarefa principal, que era apresentar um pacote turístico de um destino português a partir de pesquisas feitas na internet. Os destinos foram atribuídos por sorteio. Esta atividade, desenvolvida em grupos de dois ou três alunos, centrava-se no desenvolvimento da competência comunicativa, retomando os aspetos que os alunos tinham estudado anteriormente: o grau comparativo, a expressão de gostos e o tema das viagens. Os alunos precisavam de saber agir e interagir com objetivos

específicos, neste caso, convencer e descrever. Enquanto uns alunos estavam a apresentar, os outros deviam estar atentos para posteriormente avaliar e votar no melhor pacote. Esta estratégia foi pensada para que os alunos desempenhassem um papel ativo face às apresentações dos colegas. Esta atividade não só permitiu trabalhar aspetos linguísticos, como também desenvolveu os conhecimentos culturais sobre Portugal dos estudantes, estimulou a sua curiosidade e pode ter contribuído para a motivação dos aprendentes.

Para terminar a aula, foi apresentado o trabalho de casa, que neste caso incidia sobre mais um aspeto do funcionamento da língua: uma ficha explicativa sobre as preposições de movimento com dois exercícios de fixação.

## **3.2 Os feedback dos alunos, dos colegas e da orientadora**

### **3.2.1 Definição de feedback**

Segundo a Universidade Nova de Lisboa (Gabinete de Apoio à Qualidade do Ensino)<sup>17</sup>, o feedback consiste em:

- Recolha, tratamento e análise de dados quantitativos e/ou qualitativos e de comentários que contribuem para a construção de boas práticas pedagógicas;
- Recolha de indicadores para uma melhoria pedagógica contínua, em determinadas áreas;
- Suporte de práticas pedagógicas inovadoras (2012-2013, p. 2)

Paiva, por sua vez, apresenta o feedback como: “reação à presença ou ausência de alguma ação com o objetivo de avaliar ou pedir avaliação sobre o desempenho no processo de ensino-aprendizagem e de refletir sobre a interação de forma a estimulá-la, controlá-la ou avaliá-la” (2003<sup>18</sup>). Portanto, o feedback podia ser a mensagem enviada por um professor a um aluno que interage pouco. Além disso, podia ser uma mensagem de um aluno ou de um colega ao professor que pedisse a avaliação sobre o seu desempenho a lecionar as aulas. A autora afirma que o feedback tem, fundamentalmente, o objetivo de refletir sobre a interação.

---

<sup>17</sup> [http://www.unl.pt/data/qualidade/cadernos/feedback\\_ensino.pdf](http://www.unl.pt/data/qualidade/cadernos/feedback_ensino.pdf) (última consulta: 23/09/2016)

<sup>18</sup> <http://www.veramenezes.com/feedback.htm> (última consulta: 23/09/2016)

Em contextos de sala de aula, as interações entre professor e alunos desenvolvem-se com comunicação verbal e não-verbal. Os alunos podem receber feedback com certos gestos do professor, como um movimento com a cabeça indicando que o aluno está certo, e com a avaliação verbal imediata do professor. O professor pode também saber se os alunos estão motivados porque “fazem perguntas, criam debates, isto significa que a comunicação está sendo eficiente; se estiverem dormindo ou dispersos, temos um sintoma claro de que alguma coisa não está indo bem” (Possi, 2006, p. 40).

Além das atuações em sala de aula, pode-se recolher feedback através de questionários, sondagem, grupos de discussão, comissões de alunos, observações do coordenador pedagógico ou de colegas, reuniões com outros colegas sobre as suas aulas (Universidade Nova de Lisboa, 2012-2013). Neste caso, analisou-se as respostas de alunos a questionários, as observações da professora orientadora e dos colegas professores estagiários, e por reuniões sobre as aulas lecionadas entre a professora orientadora e os colegas professores estagiários.

A partir destas definições, pode-se afirmar que o feedback representa um elemento de análise fundamental durante o processo de formação, neste caso para a professora estagiária.

### **3.2.2 Feedback dos alunos**

Graças ao preenchimento de questionários<sup>19</sup> após as unidades didáticas lecionadas, foi possível à professora estagiária recolher o feedback de vários alunos. Os seus comentários foram muitos enriquecedores ao longo do processo de formação.

Foi assim possível recolher várias opiniões: alguns alunos acharam que a professora estagiária falava de forma rápida, o que, às vezes, dificultava a compreensão, e outros alunos acharam que a professora estagiária falava devagar, e, neste caso, facilitava a compreensão. Ao início do estágio pedagógico, os alunos manifestaram o desejo de que a professora estagiária fosse mais dinâmica. As primeiras aulas lecionadas são causa de nervosismo, o que se manifestou na atuação da professora e levou a que os alunos produzissem este comentário, pois, “os alunos observam e interpretam a linguagem corporal dos professores e reagem de acordo com ela.” (Ministério da Educação, 1995, p. 36). Assim, com a ajuda destes comentários, a professora estagiária trabalhou sobre a sua atitude tendo bons resultados nesse domínio. De facto, os comentários à última regência lecionada foram positivos. Podemos tomar a título de

---

<sup>19</sup> Ver Anexo 12.

exemplo as palavras de um aluno que respondeu à pergunta do questionário “O que mais gostou?”: “gosto da energia”. Na realidade, a atitude e o nervosismo da professora estagiária foram os pontos mais sensíveis da sua atuação durante o estágio pedagógico.

Sobre a BD, as opiniões foram divergiram. Nem todos os aprendentes eram adeptos da BD e, por vezes, referiram não gostarem de trabalhar com ela. Alguns alunos consideravam que trabalhar com a BD não era trabalho “a sério”, mas algo de mais lúdico e afirmaram ter preferido trabalhar mais “gramática explícita”. Na justificação de certos comentários, podia-se notar que o gosto pela BD em sala de aula dependia das culturas de ensino dos alunos. Porém, a maioria dos alunos gostou das aulas e considerou este recurso motivador.

### **3.2.3 Feedback dos colegas**

A cada aula lecionada pela professora estagiária, os colegas, dependo da disponibilidade de cada um, observavam. Na obra *O professor aprendiz - Criar o futuro*, financiada pelo Programa Europeu Perra II, Ação II e o Ministério da Educação (1995), destaca-se o facto de ser importante os professores terem confiança nos seus pares para poderem avançar de forma eficaz. De facto, afirma-se que “a regra básica da observação é que todos nós temos personalidades diferentes, e aquilo que poderá funcionar no caso de uma pessoa poderá não ser o ideal para outra pessoa.” (Ministério da Educação, 1995, p. 37). Uma semana depois das observações, era planeada uma reunião entre a professora estagiária observada, os colegas e a professora orientadora do estágio pedagógico. Nesta reunião, comentavam-se a partir das observações, opiniões de cada um sobre a planificação da aula, a produção dos materiais e a atuação do(a) professor(a) estagiário(a). Esta ação permitiu aprender e, assim, evoluir, não só no caso a professora estagiária em causa, mas também no caso dos outros intervenientes das reuniões. Cada comentário é importante para uma autoavaliação.

No primeiro semestre, os colegas sentiram o nervosismo na sala de aula que destabilizava a professora estagiária fazendo-a por vezes desconcentrar-se. “A nossa capacidade de ser, de estar e de comunicar reflete-se no corpo pela expressão verbal, mas sobretudo pela expressão não-verbal (linguagem corporal). Os sinais não-verbais do corpo muitas vezes transmitem muito mais do que as palavras.” (Ministério da Educação, 1995, p. 37). Porém, constatarem que o material didático preparado foi criativo e original. Para ilustrar os feedbacks, utiliza-se o feedback em particular de uma colega do núcleo de estágio. Sobre a

segunda regência dada nos dias 19 e 20 de janeiro de 2016, a colega afirmou que gostou das temáticas e das aulas. Achou que a professora estagiária estava atenta aos alunos, sempre a perguntar se precisavam de ajuda e a orientá-los. Pensou que os alunos foram mais colaborativos com a professora estagiária do que na primeira regência. Os alunos tinham estado sempre ocupados e tinham trabalhado muito. Quanto ao nervosismo este continuou a manifestar-se, mas menos. Em conclusão, tinha havido melhoria por parte da professora estagiária.

No segundo semestre, os colegas relataram que sentiram uma melhoria geral nas aulas lecionadas e no material preparado. Da mesma forma, ilustra-se esta afirmação com o comentário de uma colega em particular. Sobre a terceira e última regência dada nos dias 5 e 7 de abril de 2016, a colega observou uma melhoria evidente, por um lado, pela turma ser mais colaborativa e recetiva e, por outro, pela atitude da professora estagiária. Antes, podia-se observar uma certa ansiedade e um certo medo na atuação, mas desta vez, tinha-se sentido a professora estagiária mais relaxada e mais à vontade a ensinar. O ambiente da aula era propício à aprendizagem: as explicações tinham sido mais claras e a professora estagiária circulou sempre por entre os alunos com uma atitude mais segura e sorridente. A colega adicionou ainda que os materiais, ao longo do ano, foram sempre criativos.

#### **3.2.4 Feedback da orientadora**

Tal como os colegas, a professora orientadora, Professora Doutora Ângela Carvalho, observou as aulas lecionadas pela professora estagiária e comentou-as durante as reuniões previstas para este efeito.

No primeiro semestre, para a primeira regência, foram observados mais pontos negativos do que positivos, ou seja, a professora orientadora observou desde do início da aula o nervosismo. Verificaram-se alguns contratempos que destabilizaram a professora estagiária e fizeram-na perder tempo na fase inicial da aula. Assinalou outros pontos negativos na atuação em aula, como, por exemplo, que a professora estagiária deveria ter explorado mais as discussões interculturais, que devia orientado melhor o questionário em aula e que não se tinha revelado produtiva a estratégia de fazer os alunos ler regras (de jogos ou gramaticais) ou instruções (de exercícios). Contudo, sublinhou que os materiais eram interessantes e criativos, apesar de ter considerado que a professora estagiária não explorou convenientemente a BD utilizada, apesar de esta ter funcionado como documento de introdução à aula. Para concluir, o

que se destacou mais desta regência foi a relevância de se adequar mais aos alunos e às suas características e necessidade e a importância de antecipar.

No segundo semestre, sobre a última regência, a professora orientadora referiu uma melhoria geral, tal como afirmaram os colegas. A professora estagiária solicitou ser observada com particular atenção nesta última regência em três pontos principais: erros de língua, nervosismo e clareza das explicações. Por certo, estes três pontos melhoraram desde o início do estágio pedagógico. De facto, a professora orientadora achou a professora estagiária mais relaxada, o que resultou numa melhor atuação na sala de aula. Notou-se que a professora estagiária conseguiu controlar melhor o nervosismo. Porém, foi-lhe dito que deveria estarmas concentrada para não ficar confusa. Notou igualmente que houve menos erros de língua, mas que, sobretudo, ainda havia problemas de pronúncia como as palavras “queríamos” ou “excursões”. O sotaque francês ainda estava presente na pronúncia dos sons nasais. Sobre a BD, a professora estagiária usou novas técnicas para um melhor resultado de aprendizagem, o que foi apreciado. Conclui-se que o que mais se destacou foi a produção de materiais e a criatividade que a professora estagiária revelou durante as planificações e as aulas lecionadas, o que para ela era algo de novo.

### **3.3 Reflexões da professora estagiária**

As expectativas iniciais abrangiam diversos aspetos da própria personalidade, dos conhecimentos e do estágio da professora estagiária. A expectativa maior dizia respeito à timidez. Uma timidez geral, que é um traço da personalidade, mas também e, sobretudo, de ensinar português para estrangeiros pela primeira vez. Sendo estrangeira, ensinar uma língua que a sua língua materna pode criar problemas: de língua, de compatibilidade com o gosto de ensinar uma língua estrangeira e de autoconfiança. Esperava-se deste estágio pedagógico a superação desta timidez que por certo representaria uma ameaça à boa concretização deste projeto. Além disso, esperava-se aumentar os conhecimentos sobre a língua e a cultura portuguesa graças às observações das aulas da professora orientadora, à criação do material didático e das aulas dos outros professores estagiários. Por fim, a última expectativa era aprender mais sobre a BD como contributo para o ensino-aprendizagem do PLE, tema deste trabalho. A BD foi sempre uma parte importante na vida da professora estagiária, pela própria

personalidade e também pelo facto de ter crescido no seio da cultura francesa. Poder utilizá-la no âmbito da sua formação de professora de PLE foi muito positivo para a sua aprendizagem.

Durante o segundo ano do Mestrado de PLS/LE, a professora estagiária aprendeu muito graças à realização do estágio pedagógico. O estágio permitiu experienciar e compreender o papel do professor de PLE dentro de um contexto de imersão linguística e cultural e de turmas multiculturais. O facto de os professores estagiários estarem sempre acompanhados foi um ponto fundamental da formação, uma vez que aprenderam com professores experientes que os orientaram para uma melhoria contínua. Todos os comentários, tanto a nível da auto como da heteroavaliação foram produtivos e construtivos, ajudando a avançar.

Ter reuniões depois das regências foi uma prática muito produtiva no processo de análise das aulas lecionadas e dos materiais produzidos enquanto professora em formação. Além das observações, gravavam-se vídeos das aulas lecionadas para depois a professora estagiária os visualizar e analisar. De facto, ver estes vídeos ajudou-a a ter consciência da sua postura, mesmo se ver-se atuar não é um processo simples. Permitiu-lhe refletir sobre si própria, expor os seus pensamentos e, assim, melhorar o seu papel de professora de língua estrangeira. No entanto, e apesar das melhorias evidentes assinaladas por colegas e professora orientada, e sentidas pela própria professora estagiária, há muito caminho a percorrer, dado que o processo de formação nunca está completo.

Ao longo do ano, a professora estagiária teve dificuldades de carácter linguístico, por ser estrangeira, o que já era um receio desde o início da formação. Teve de tomar a decisão de ter aulas de PLE para poder melhorar a sua planificação e performance em aula e eliminar possíveis erros de língua. Ainda será um longo trabalho do percurso de professora de língua estrangeira.

O único ponto considerado menos positivo do estágio pedagógico foi a falta de tempo e o facto de não ter podido lecionar mais aulas, dentro de outros níveis de língua também, para verificar mais as teorias de aplicação didática de BD. Vários aspetos impedem este facto: o número de professores estagiários e de professores orientadores, o trabalho que envolveria e a aceitação dos alunos a terem professores estagiários a lecionarem aulas. Embora esta fragilidade seja inerente à estrutura do mestrado e aos condicionalismos referidos, é um receio da professora estagiária ficar demasiado presa ao nível A1.2 e não saber adequar-se às possíveis aulas futuras em níveis diferentes. Este representa um outro desafio futuro.

## Considerações finais

Considera-se poder concluir pelo presente trabalho que a BD pode ter um impacto positivo no desenvolvimento da competência comunicativa em língua estrangeira, nomeadamente a partir do trabalho realizado no âmbito do estágio pedagógico do Mestrado de PLS/LE da Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

Foi impossível, dadas as restrições espaço-temporais do estágio pedagógico e dentro de um trabalho desta natureza, demonstrar a totalidade dos contributos da BD para o desenvolvimento da competência comunicativa no ensino-aprendizagem de PLE. Este trabalho limita-se, assim, a enunciar os fatores que se evidenciaram no decurso do projeto que foi relatado anteriormente e que foi levado a cabo junto de dois grupos de alunos do nível A1.2 (QECR).

Na primeira parte deste relatório foi definida, depois de ter apresentado um panorama dos métodos mais conhecidos para o ensino de línguas estrangeiras, a importância do desenvolvimento da competência comunicativa para os alunos. A abordagem comunicativa foca-se no sentido, no significado e na interação entre os indivíduos na língua-alvo, organizando a aprendizagem de forma relevante para os alunos. Os métodos de ensino devem ser considerados um referencial a ser adaptado pelo professor de acordo com o contexto em que se encontra, acreditando-se que uma metodologia eclética, contextualizada e ancorada no aprendente possa ser mais eficaz.

De seguida, foi demonstrado o potencial da utilização da imagem para o enriquecimento pessoal do aprendente, quer ao nível linguístico, quer ao nível cultural, passando pelo cognitivo. Porém, a imagem, muitas vezes não é explorada em todas as suas potencialidades, ficando confinada a abordagem descritiva da representação de que é portadora. Estudar uma imagem é um fator potencial de motivação para os alunos, mas deve-se reequacionar a sua abordagem para não cair numa ritualização excessiva.

Defendeu-se, depois, o valor da BD como recurso didático nas salas de aula de línguas estrangeiras, e, neste caso, de PLE. Foi enunciada a história da BD, de modo geral e, em particular, em Portugal, antes de apresentar a falta de interesse e de exploração total do dito recurso dentro do ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, o que não equivale à sua falta de potencialidades. Foi necessário refletir sobre o seu valor como recurso didático, chegando-se às seguintes conclusões:



- Graças à inter-relação existente entre a imagem e a escrita, torna-se mais fácil para o aluno a compreensão da língua-alvo e aumenta a sua aquisição de elementos lexicais, gramaticais e culturais, o que pode tornar a BD motivadora para os alunos.
- Além do valor motivador, há que ter em conta outros aspetos significativos, como a sua dimensão criativa, o aspeto lúdico e o humor, permitindo desenvolver a imaginação do aluno, mas, sobretudo, favorecendo a sua comunicação.
- Além disso, a BD mostra diferentes níveis de língua, representando várias situações, muitas vezes próximas da vida real e quotidiana, o que facilita a aprendizagem dentro de uma abordagem comunicativa.
- Sendo um meio de comunicação de massa e de produto cultural, reflexo da sociedade e dos valores representados, permite ao aluno contactar com a língua-alvo numa perspetiva (inter)cultural.

É ainda de destacar que se apresenta como um material potencialmente atrativo tanto aos professores como aos alunos, apresentando várias possibilidades de exploração em diferentes níveis de língua.

Na segunda parte deste relatório, foi definida a metodologia utilizada neste estudo: a I-A e o estudo de caso. O objetivo mais importante de ambas as metodologias de investigação é a capacidade de estimular a consciência crítica do investigador, dado que são estratégias que requerem da sua parte uma certa reflexão, porque é necessário identificar o tipo da análise, desenhar um planeamento rigoroso, recolher informação relevante e verificar os resultados a fim de resolver o problema inicial. Assim, contribuem, neste estudo, para uma tentativa de melhorar as práticas educativas.

De seguida, foi apresentada uma descrição do público-alvo e das diferentes características das duas turmas com que se realizou esta experiência. Foi explicado que o nível das turmas, A1.2 (Conselho da Europa, 2001), é considerado como o nível de iniciação ou de descoberta, e foram enunciados os objetivos estabelecidos. Além disso, foi definido o que é uma turma heterogénea e foi discutido como trabalhar com a heterogeneidade. Conclui-se que cada turma é diferente porque cada indivíduo é particular e que o professor deve adaptar-se tanto às necessidades coletivas como às individuais.

Por fim, apresentaram-se as três unidades didáticas que foram lecionadas durante o estágio pedagógico do Mestrado de PLS/LE. A BD foi usada de diversas formas: ilustração,

criação de BD, descrição, etc. Foram analisados os feedbacks dos alunos, dos colegas, da orientadora e da própria professora estagiária: concluiu-se que no final do ano era evidente uma melhoria na atuação em sala de aula, no nível de português da professora estagiária e na criação dos materiais.

No que diz respeito a pistas de futuras investigações, seria importante poder levar a cabo um estudo mais aprofundado e junto de mais estudantes de diferentes níveis, podendo ainda ser posteriormente feito um cruzamento dos dados obtidos com nível de proficiência e outras variáveis sócio-demográficas. Dadas as propriedades da BD, pensa-se que esta se propicia ao desenvolvimento da competência comunicativa intercultural. Por fim, seria igualmente interessante estudar a presença da BD nos manuais didáticos de PLE. Uma vez que já se sabe que a BD não é suficientemente explorada dentro das salas de aula por parte de alguns professores, seria interessante analisar o seu uso dentro de manuais com fins pedagógicos.

## Referências bibliográficas

- AAVV. (2009). Heterogeneidade. In *Dicionário Integral da Língua Portuguesa* (p.890). Alfragide: Texto Editores.
- Almeida Filho, J. C. P. (1993). *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas: SP – Pontes.
- Alonso, M. [2010]. *El cómic en la clase de ELE: una propuesta didáctica*. Suplementos marcoELE. núm. 14, 2012.
- Angulo, R. F. & Vásquez. R. R. (2003). *Introducción a los estudios de casos. Los primeros contactos con la investigación etnográfica*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Aparici, R. (1992). *El cómic y la fotonovela en el aula*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Auquier, J. & Kerrien, F. (2013). *L'invention de la bande dessinée. Dossier pédagogique*. (s.l.): Centre Belge de la Bande Dessinée.
- Avenol, S. (2009). *L'hétérogénéité des élèves. Comment gérer l'hétérogénéité des élèves en cycle 3 ?* Mémoire. Université de Montpellier. França.
- Bandeiras Pinheiro, C. & Paiva Boléo, J. P. (2000). *Banda desenhada portuguesa. Anos 40 – Anos 80*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Bannier, A. (2014). *La bande dessinée en classe de FLE. Pourquoi n'est-elle pas étudiée pour elle-même ?* Mémoire Master 2 Didactique des langues, Français Langue Etrangère. Parcours Pro Formation en Langues des Adultes et Mobilités. Université d'Angers. França.
- Barbosa dos Santos, I. A. (2004). *Abordagem gramatical no ensino-aprendizagem do francês língua estrangeira a brasileiros: uma avaliação crítica*. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE. Recife. Brasil.
- Barrero, M. (2002). *Los cómics como herramientas pedagógicas en el aula*. Conferencia en las Jornadas sobre Narrativa Gráfica, Cádiz. Sítio Internet: <http://www.tebeosfera.com/1/Hecho/Festival/Jerez/ConferenciaJerez020223.pdf>. Última consulta: 08/09/2016.
- Bibe Luyten, S. M. (s.d.). *Portugal: das histórias aos quadrinhos às bandas desenhadas*. Sítio Internet: <http://uarevaa.blogspot.pt/2010/03/historias-aos-quadrinhos.html>. Última consulta: 07/09/2016.
- Billaud Viallon, V. (2000). *L'image animée en Didactique des Langues à l'exemple du F.L.E : De la télévision au multimédia*. Thèse pour obtenir le grade de Docteur de l'Université Lyon 2. Faculté des Lettres, Sciences du Langage et Arts. Université Lumière Lyon 2. França.
- Canale, M. & Swain, M. (1980). *Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing*, Applied Linguistics, 1. p.1.

- Carlos, E. J. (2006). O emprego da imagem no contexto do livro didático de língua portuguesa. *Temas em Educação*, 15(1), 87-100, João Pessoa.
- Cerrolaza, O., Cuadrado, C., Díaz, A. & Martín, M., (1999). El placer de aprender. *Carabela* 41, 23-33. Madrid: SGEL.
- Conselho da Europa. (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – Aprendizagem, ensino, avaliação*. Lisboa: Edições ASA.
- Coutinho, C. P. Sousa, A. Dias, A. Bessa, F. Ferreira, M. J. & Vieira, S. (2009). Investigação-Ação: Metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia Educação e Cultura*, vol XIII(2), 455-479. Colégio Internato dos Carvalhos.
- Debes, J. (1969). The loom of visual literacy. *Audiovisual Instruction* 14(8), 25-27.
- Demougin, F. (2012). Image et classe de langue: quels chemins didactiques? *LINGVARVM ARENA-VOL. 3*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 103-115.
- Eisner, W. (1985). *Comics and sequential art*. Florida: Poorhouse Press.
- Faïd, S. (2014). *La bande dessinée et le développement des compétences de compréhension de l'écrit en FLE. Cas des élèves de la 4<sup>ème</sup> année de l'école primaire*. Thèse de doctorat en didactique. Université de Biskra. Algérie.
- Farrajota, M. (2014). *Punk Comix (3)*. Keep it Simple, Make it Fast! Fanzines e Media. Sítio Internet: <http://www.punk.pt/2014/05/06/a-realidade-portuguesa-da-bd-e-a-realidade-na-bd-portuguesa/>. Última consulta: 08/09/2016.
- Fernández Paz, A. (1992). *É um livro? É um filme? É uma BD!* In C. Lomas (2006) *O Valor das Palavras (II). Gramática, literatura e cultura de massas na aula*. Edições ASA.
- Figueiredo, O. M. (2010). A língua como acto e como atitude. Da competência comunicativa às convenções culturais. *Limite nº 4*, 167-180.
- Fisher, D. Frey, N. (2008). *Teaching Visual Literacy: Using Comic Books, Graphic Novels, Anime, Cartoons, and More to Develop Comprehension and Thinking Skills*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Galisson, R. & Coste, D. (1976). *Dictionnaire de didactique des langues*. Paris: Hachette.
- Gangwer, T. (2009). *Visual Impact, Visual Teaching: Using Images to Strengthen Learning*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Germain, C. (1993). *Evolution de l'enseignement des langues: 5000 ans d'histoire*. Paris: Clé International. (Col. Didactique des langues étrangères).
- Gomes, J. (2010). *As potencialidades pedagógicas da banda desenhada nas aulas de português língua não materna*. Dissertação de Mestrado em Português Língua Segunda/Estrangeira. Universidade do Porto. Portugal.

- Hamez, M.-P. (2006). Introduction. In *Dossier: La Bande dessinée. Les Langues Modernes*. APLV.
- Huerta, N. (2005). *Comment utiliser la bande dessinée comme outil pédagogique à l'école?* Mémoire Maitrise de la langue et Arts visuels. I.U.F.M. Académie de Montpellier. França.
- Huyng, K. (2015). Des sensations aux émotions dans l'apprentissage d'une langue étrangère. *Journal de l'alpha 197: Le pouvoir des émotions*. 44-50.
- Jalil, S. A. & Procailo, L. (2009). Metodologia de ensino de línguas estrangeiras: Perspectivas e reflexões sobre os métodos, Abordagens e o pós-método. *IX Congresso Nacional de Educação. EDUCERE. III Terceiro Encontro Sul Brasileiro de Psicologia*.
- Joly, M. (1994). *Introdução à Análise da Imagem*. Ed. 2007. Lisboa: Edições70.
- Kahlat, N. (2012). *Pour une approche communicative de l'enseignement-apprentissage explicite de la grammaire française*. Thèse en vue de l'obtention de Doctorat en Français, Option: Sciences du langage. Ecole Doctorale Algéro-Française. Université Mohamed Kheider- Biskra. Faculté des Lettres et des Langues. Filière de Français. Algérie.
- Lansel, E. (2006). Max et Moritz, passeurs culturels? In *Dossier: La Bande dessinée. Les Langues Modernes*. APLV.
- Larsen-Freeman, D. (2000). *Techniques and Principles in Language Teaching*. 2<sup>a</sup> ed. Oxford: Oxford University Press.
- Leygues G. (1904). *Discours de M. Georges Leygues, Ministre de l'Instruction publique [propos rapportés par Léon Morel dans son compte rendu de la réunion, à Paris, de l'Association des Langues Modernes]*, Les Langues Modernes (11), 350-354.
- McCloud, S. (1993). *Understanding Comics: The Invisible Art*. New York: Harper Collins Publishers.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. Second Edition. California: Jossey-Bass, Inc. Publishers.
- Ministério da Educação. (1995). *O professor aprendiz – Criar o futuro*. Programa Europeu Perra II, Ação II. Equipa Internacional dos Países Participantes: Alemanha, Dinamarca, Grécia, Irlanda e Portugal. Tradução portuguesa © DES -Departamento do Ensino Secundário.
- Morlat, J-M. Tomimoto, J. (2004). La bande dessinée en classe de langue. *Rencontres Pédagogiques du Kansai*.
- Muller, C. (2014). L'image en didactique des langues et des cultures: une thématique de recherche ancienne remise au goût du jour. © *Revue du Gerflint. Synergies Portugal* n° 2. 119-130.
- Oliveira, N. S. C. (2012). Approaching Images from a Cultural Perspective in the Foreign Language Classroom. *e-Teals: An e-journal of Teacher Education and Applied Language Studies* 3: 30-40.
- Paiva, V. L. M. O. (2003) Interação na aprendizagem das línguas. In V. Leffa (Org.) Pelotas: EDUCAT, 2003. p.219-254. Sítio consultado: <http://www.veramenezes.com/feedback.htm>. Última consulta: 23/09/2016.

- Parceaud, C. (2013). *Niveaux de motivation (amotivation, extrinsèque, intrinsèque) et orientation (instrumentale et intégrative) en anglais, langue seconde chez des collégiens au Cégep de Rimouski*. Mémoire présenté dans le cadre du programme de maîtrise en éducation. Université du Québec. Rimouski. Canadá.
- Pérez Serrano, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. II. Técnicas y análisis de datos*. Madrid: Editorial La Muralla.
- Pinto, A. I. T. (2015). *A imagem nas aulas de língua : potencialidades didáticas e possibilidades de aplicação*. Relatório realizado no âmbito do Mestrado em Ensino do Português nos 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário e de Língua Estrangeira (Espanhol) nos Ensinos Básico e Secundário. Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Portugal.
- Possi, M. (2006). *Gerenciamento de projetos guia do profissional: aspectos humanos e interpessoais*. Volume 2. Rio de Janeiro: Brasport.
- Pretceille, M. A. (2011). La pédagogie interculturelle: entre multiculturalisme et universalisme. LINGVARVM ARENA – VOL. 2. Porto : Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 91-101.
- Puren, C. (1988). *Histoire des méthodologies*. Paris: Nathan/Clé International, (Col. Didactique des langues étrangères).
- Quella-Guyot, D. (2004) *Explorer la bande dessinée*. (s.l.): CRDP Dupuis.
- Ramos, P. (2009). *A leitura dos quadrinhos*. São Paulo: Contexto.
- Richards, J. C. & Rodgers, T. S. (1986). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rouvière, N. (2012). *Bande dessinée et enseignement des humanités*, Grenoble: ELLUG.
- Salzmann, L. & Wulliens, C. (2000). *Le 9ième Art*. Mémoire STS. França.
- Stake, Robert E (1995). *The Art of Case Study Research*. Thousand Oaks, CA: Sage. Publications.
- [s.a.] (2009). *Os Três Porquinhos. Capuchinho Vermelho*. (Adaptado de) Coleção Mil e Uma Noites. Europrice.
- Tardy, M. (1966). *Le professeur et les images*. Paris: Presses Universitaires de France, (Col. L'educateur. SUP).
- Teixeira, A. (2013). *O Desenvolvimento da Competência Comunicativa Intercultural na aula de PLE: Representações e práticas (inter)culturais. Estudo de Caso*. Tese de doutoramento. FLUP. Porto. Portugal.
- UNESCO. (1982). *Grünwald Declaration on Media Education*. Disponível em [http://www.unesco.org/education/pdf/MEDIA\\_E.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/MEDIA_E.PDF). Última consulta: 21/08/2016.
- Universidade Nova de Lisboa. (2012-2013). Feedback sobre o ensino. *Cadernos da NOVA*. Gabinete de Apoio à Qualidade do Ensino. Disponível em:

[http://www.unl.pt/data/qualidade/cadernos/feedback\\_ensino.pdf](http://www.unl.pt/data/qualidade/cadernos/feedback_ensino.pdf). Última consulta: 23/09/2016.

- Vaz Nédio, M. C. (2015). *O ensino do português língua estrangeira através das tarefas: da teoria à prática*. Dissertação realizada no âmbito do Mestrado em Português Língua Segunda/Língua. Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Portugal.
- Villarrubia Zúñiga, M. (2009). Crear un cómic en el aula de ELE. *Actas de las II Jornadas Didácticas del Instituto Cervantes de Manchester*.
- Wright, A. (1989). *Pictures for language learning*. Cambridge: Cambridge University Press, (Col. Cambridge handbooks for language teachers).
- Yin, R. K. (1994). *Case Study Research. Design and Methods*. Second Edition. Thousand Oaks, CA: Sage. Publications.





## Anexo 1

Os diversos planos segundo Ramos, P. (2009). *A leitura dos quadrinhos*. São Paulo: Contexto. Pp. 137-141:

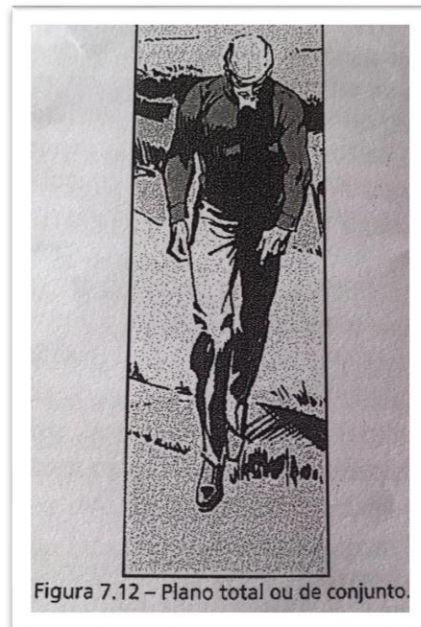
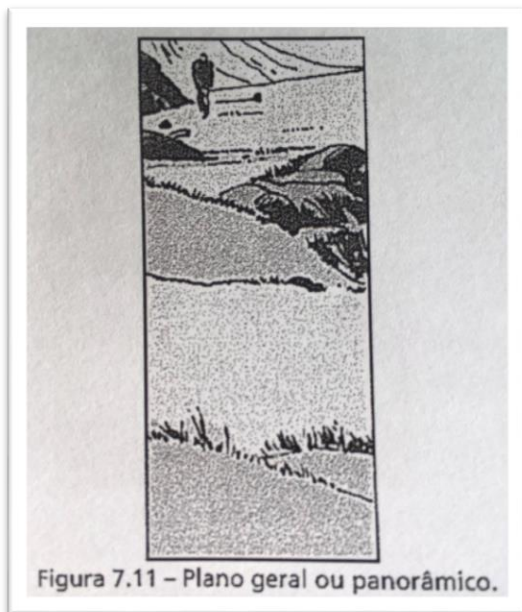




Figura 7.15 – Primeiro plano.



Figura 7.16 – Plano de detalhe, pormenor ou *close-up*.



Figura 7.17 – Vinheta em perspectiva.

## Anexo 2

“Ângulo de visão superior” segundo Ramos, P. (2009). *A leitura dos quadradinhos*. São Paulo: Contexto. P. 143:



Figura 7.18 – Dez pãezinhos.

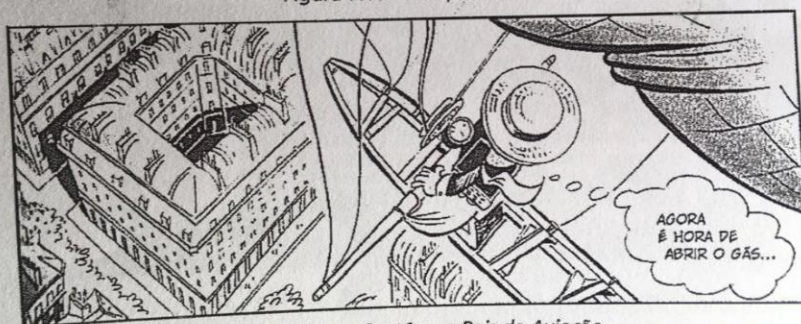


Figura 7.19 – Santô e os Pais da Aviação.



### Anexo 3

“Ângulo de visão inferior” segundo Ramos, P. (2009). *A leitura dos quadradinhos*. São Paulo: Contexto. P. 144:



## Anexo 4

### Turma do primeiro semestre

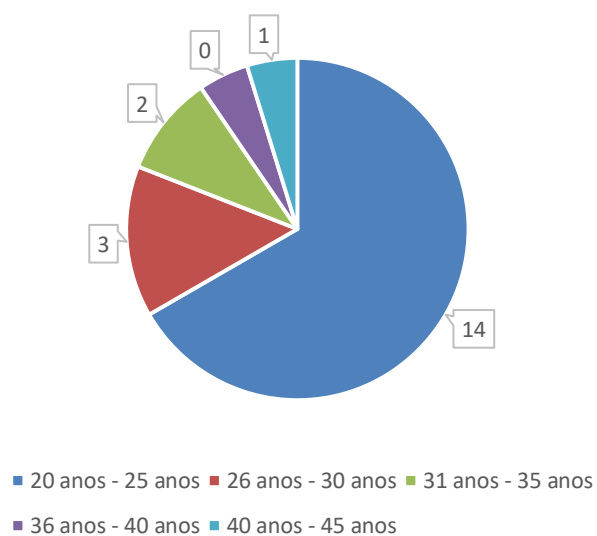


Gráfico 1. Idade dos alunos

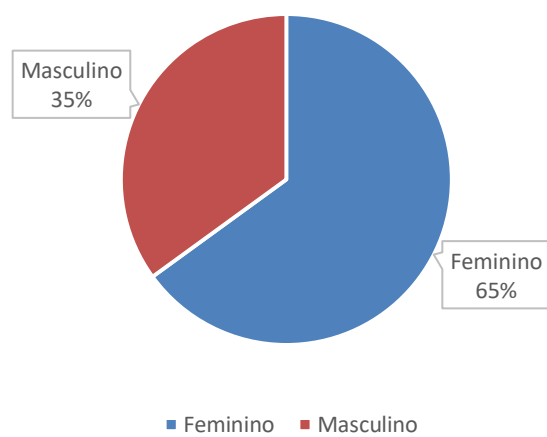


Gráfico 2. Gênero dos alunos

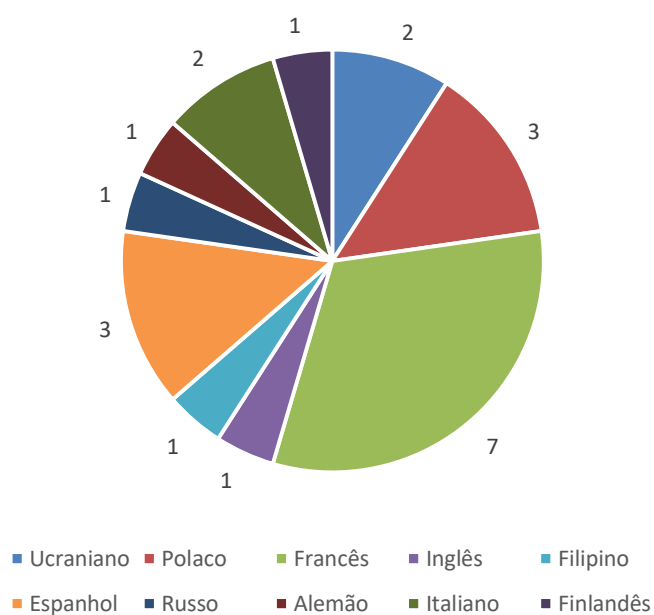


Gráfico 3. Língua materna faladas pelos alunos

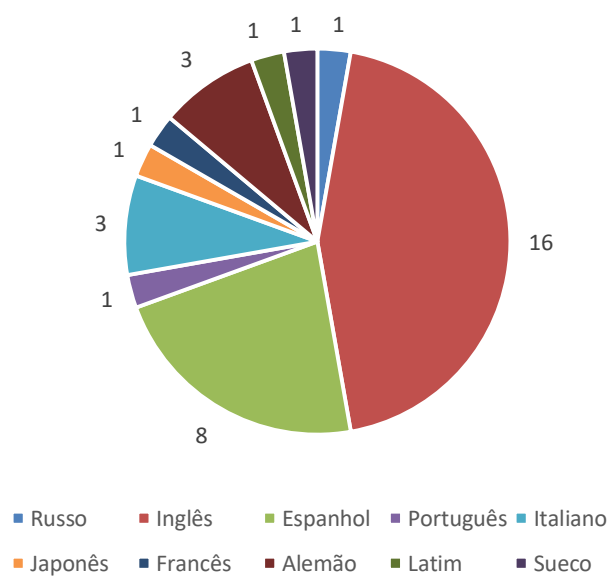


Gráfico 4. Outras línguas faladas pelos alunos

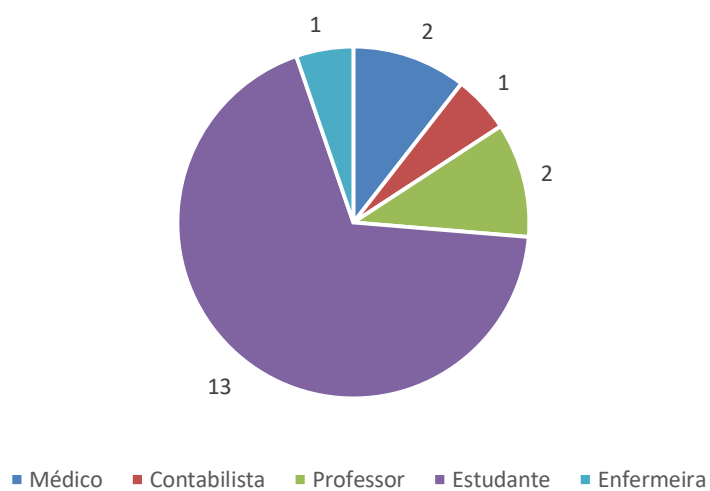


Gráfico 5. Atividade profissional dos alunos

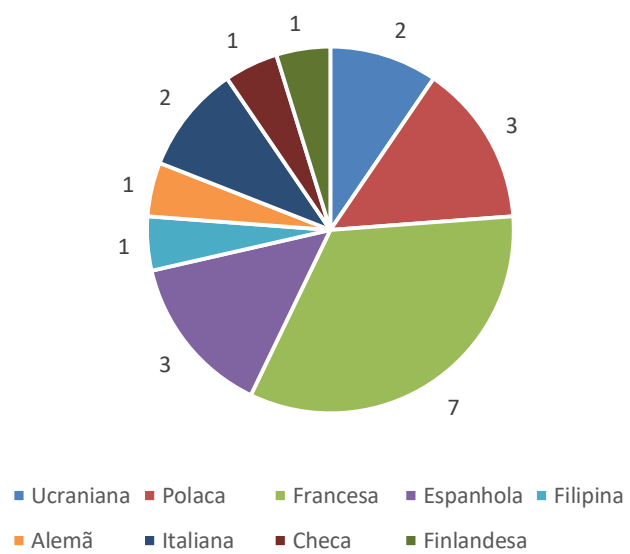


Gráfico 6. Nacionalidade dos alunos

## Anexo 5

### Turma do segundo semestre

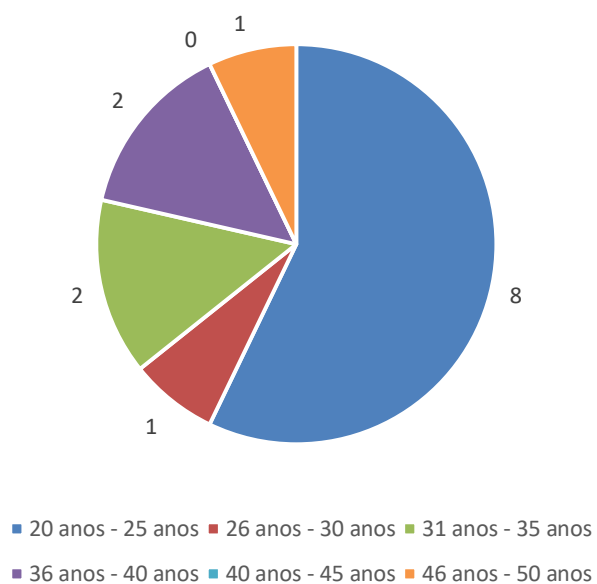


Gráfico 7. Idade dos alunos

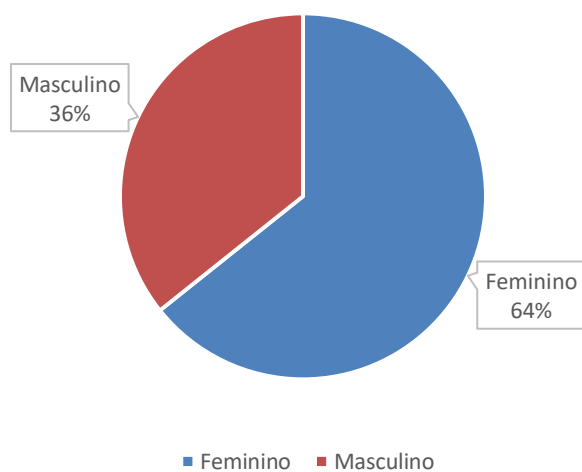


Gráfico 8. Género dos alunos



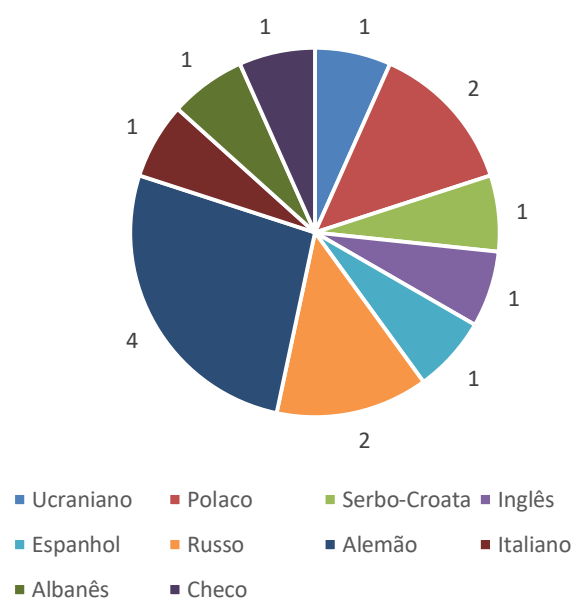


Gráfico 9. Língua materna falada pelos alunos

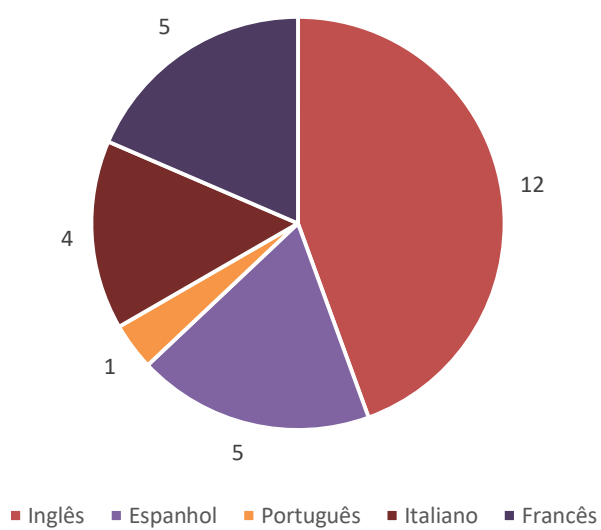


Gráfico 10. Outras línguas faladas pelos alunos

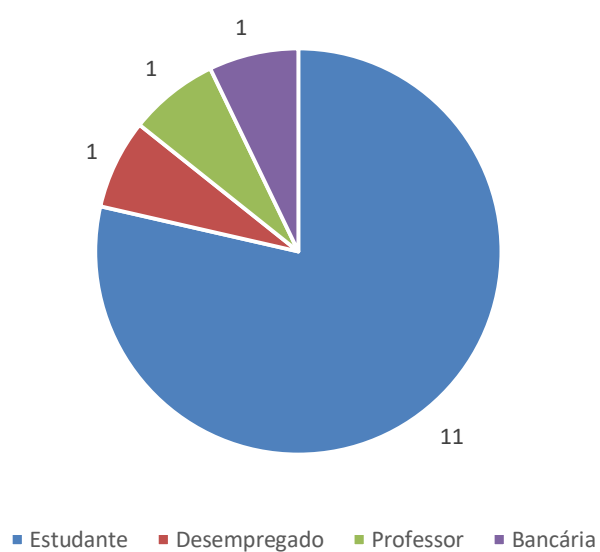


Gráfico 11. Atividade profissional dos alunos

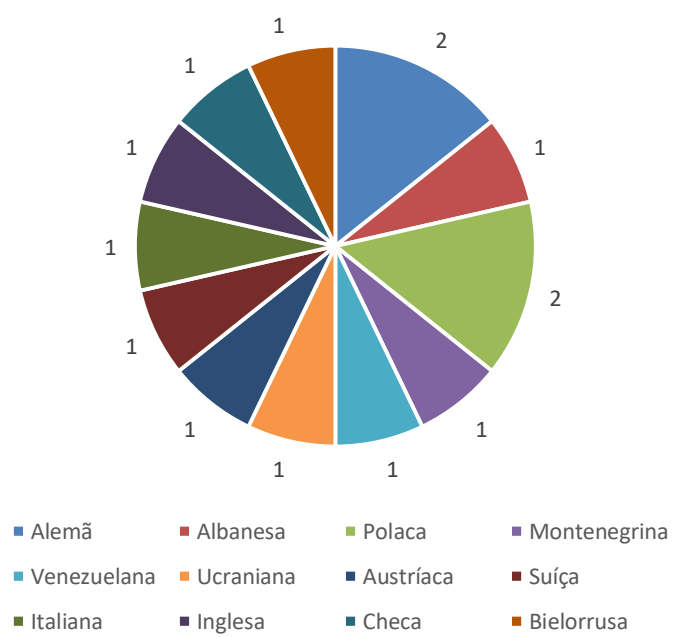


Gráfico 12. Nacionalidade dos alunos

## Anexo 6

### Material didático da Aula 1 da Regência 1



*“Um bilhete para Lisboa”, Ilustração de Ricardo Lagestee e Texto de Salomé Girard. (Novembro 2015)*

**I) Escolha a opção correta:**

a. O Lucas pede informações sobre o quê?

1. Os transportes para Lisboa.
2. O tempo em Lisboa.
3. Os horários de comboio.

b. Qual é a reação da funcionária?

1. Ela dá-lhe um horário.
2. Ela explica como funcionam os horários.
3. Ela propõe só o horário das dez horas.

c. Qual é o comboio mais barato?

1. O comboio do domingo.
2. O comboio da meia-noite.
3. O comboio das doze horas.

d. Porque é que o Lucas prefere comprar o bilhete mais tarde?

1. Porque pode mudar de ideias.
2. Porque já comprou um bilhete.
3. Porque não tem o dinheiro suficiente naquele momento.

**II) Escolha a opção correta:**

a. O Lucas quer ir a Lisboa **de noite/de tarde/de manhã**.

b. O primeiro comboio sai às **8h15/8h40/8h45**.

c. O comboio **do meio-dia/da meia-noite/das 10h** é o mais barato.

d. O Lucas diz que vai comprar o seu bilhete **naquele momento/mais tarde/diz que não vai comprar nenhum bilhete**.

**III) Identifique as diversas expressões de tempo presentes no texto :**

DIAS	HORAS

## Expressões de tempo

### AS HORAS...

São...	Hora oficial (manhã)	Hora oficial (tarde)	Hora não oficial (manhã e tarde)
<b>08h00 / 20h00</b>	São oito horas.	São vinte horas.	São oito <u>da manhã/tarde.</u>
<b>08h15 / 20h15</b>	São oito (horas) e quinze (minutos).	São vinte (horas) e quinze (minutos).	São oito <u>e um quarto.</u>
<b>08h30 / 20h30</b>	São oito (horas) e trinta (minutos).	São vinte (horas) e trinta (minutos).	São oito <u>e meia.</u>
<b>08h40 / 20h40</b>	São oito (horas) e quarenta (minutos).	São vinte (horas) e quarenta (minutos).	São nove <u>menos vinte.</u>
<b>08h45 / 20h45</b>	São oito (horas) e quarenta e cinco (minutos).	São vinte (horas) e quarenta e cinco (minutos).	São nove <u>menos um quarto.</u>
<b>09h00 / 21h00</b>	São nove (horas).	São vinte e uma (horas).	São nove horas <u>em ponto.</u>
<b>10h00 / 22h00</b>	São dez (horas).	São vinte e duas (horas).	São dez.
<b>12h00</b>	São doze (horas).	-----	É <u>meio-dia.</u>
<b>24h00 / 00h00</b>	-----	São vinte e quatro (horas). São zero (horas).	É <u>meia-noite.</u>

### Algumas regras :

1. Usamos uma contração antes das horas. Por exemplo: *A festa começa **às** 22h.* A contração é a fusão do determinante artigo feminino “a” com a preposição “a”, se o nome ou o verbo exige complemento preposicionado.

Há uma exceção: não usamos a contração antes das horas quando há uma preposição diferente. Por exemplo: *A festa começou **após** as 20h.*

2. O verbo **concorda sempre** com as horas/minutos. Por exemplo: *Falta 1 minuto. / Faltam 15 minutos.* Quando é uma hora, meio-dia ou meia-noite, o verbo segue no **singular**. Por exemplo: *É uma hora.*
3. Para falar de horas seguidas de 30 minutos, o correto é, por exemplo, meio-dia **e meia**, não meio. Este "meia" é de "meia hora". "Meio" é o nome para indicar o ponto central entre duas extremidades. Além disso, em português, a partir das 12h até as 24h **não se diz 12 e meia**, mas 12 e 30 ou meio-dia e meia.

### OS DIAS E AS ESTAÇÕES...

Estações do ano	Meses do ano	Dias da semana	Dias úteis	Fim de semana
primavera	janeiro	domingo	segunda-feira	sábado
	fevereiro	<i>anteontem</i>	terça-feira	domingo
	março	segunda-feira	quarta-feira	
verão	abril	<i>ontem</i>	quinta-feira	
	maio	terça-feira	sexta-feira	
	junho	<i>hoje</i>		
outono	julho	quarta-feira		
	agosto	<i>amanhã</i>		
	setembro	quinta-feira		
inverno	outubro	<i>depois de amanhã</i>		
	novembro	sexta-feira		
	dezembro	sábado		

Os dias da semana de forma abreviada :

segunda / 2ª / 2ª feira

terça / 3ª / 3ª feira

quarta / 4ª / 4ª feira

quinta / 5ª / 5ª feira

sexta / 6ª / 6ª feira



**I) Que horas são? (Horas oficiais)**



A. .... (tarde)



C. .... (manhã)



B. .... (tarde)



D. .... (noite)

**II) Que horas são? Escreva os números por extenso. (Horas não oficiais)**

A. 7h30 : .....

B. 9h00 : .....

C. 10h40 : .....

D. 12h15 : .....

E. 14h20 : .....

F. 16h45 : .....

G. 21h10 : .....

H. 23h50 : .....

III) Trabalho em pares. Preencha os espaços perguntando ao seu colega o horário dos comboios. Encontre o destino que falta na tabela.

ALUNO A

hora	destino	linha	comboio	observações
11H00	PENAFIEL	5	SUBURB	15407
	AVEIRO		SUBURB	15724
11H20	GUIMARAES	3	SUBURB	15159
11H30	CAIDE	2	SUBURB	15523
	BRAGA		SUBURB	15219
	OVAR	2	SUBURB	15918
12H05	AVEIRO	5	SUBURB	15726
12H10			SUBURB	15920
				COMBOIO DA FRENTE

Fonte da fotografia: Salomé Girard (10/11/2015)

➤ Para cortar

ALUNO B

hora	destino	linha	comboio	observações
	PENAFIEL		SUBURB	15407
11H05	AVEIRO	4	SUBURB	15724
	GUIMARAES	3	SUBURB	15159
11H45	CAIDE		SUBURB	15523
11H50	BRAGA	4	SUBURB	15219
	OVAR	2	SUBURB	15918
12H05			SUBURB	15726
12H10	OVAR	6	SUBURB	15920
				COMBOIO DA FRENTE

Fonte da fotografia: Salomé Girard (10/11/2015)



**Pedir informações :**

- Pode ajudar-me?
- Pode explicar-me...?
- Pode dizer-me como ir até...?
- Sabe como ir...?

**Perguntar o preço :**

- Quanto é?
- Quanto custa?
- Qual é o preço de...?

**Pedir um bilhete de transporte :**

- Queria um bilhete, por favor/se faz favor.
- Dois bilhetes para..., por favor/se faz favor..
- Um bilhete inteiro / meio / com desconto

A família Carneiro deseja ir de autocarro à Zambujeira do Mar durante uma semana. Querem chegar ao início da tarde numa quarta-feira e voltar numa sexta-feira de manhã cedo. Em grupo de três, preencham a banda desenhada e criem o diálogo entre eles e o funcionário da estação, com a ajuda do horário abaixo. Na banda desenhada, podem adicionar balões, se for preciso. Depois, dramatizem o vosso diálogo.

**Viagem de Ida:****PORTO → ZAMBUJEIRA DO MAR (567 Kms)**

Partida	Chegada	Preço	Enlaces	Período	Frequência	Serviço
00:45	11:15	59.40	07:30 - LISBOA	Realiza-se entre 1 de Julho e 15 de Setembro	Diariamente	Rede Expressos
00:45	11:15	59.40	07:30 - LISBOA	Realiza-se entre 30 de Junho e 14 de Setembro	Diariamente	Rede Expressos
06:00	14:35	59.40	10:30 - LISBOA	Realiza-se entre 1 de Julho e 31 de Agosto	Diariamente	Rede Expressos
06:00	14:35	59.40	10:30 - LISBOA	Realiza-se entre 1 de Setembro e 30 de Junho	Às 6 <sup>as</sup> Feiras, Sábados e Domingos.	Rede Expressos
09:30	16:50	59.40	13:30 - LISBOA	Realiza-se entre 1 de Julho e 31 de Agosto	Excepto Sábados, Domingos e 2 <sup>as</sup> Feiras se Feriado.	Rede Expressos
13:00	21:05	59.40	17:00 - LISBOA		Diariamente	Rede Expressos

Fonte: <http://www.rede-expressos.pt/default.aspx?showpedido=1> (05/11/2015)

**Viagem de Volta:****ZAMBUJEIRA DO MAR → PORTO (567 Kms)**

Partida	Chegada	Preço	Enlaces	Período	Frequência	Serviço
<b>08:10</b>	16:30	59.40	13:00 - LISBOA		Diariamente	Rede Expressos
<b>14:30</b>	22:00	59.40	18:30 - LISBOA	Realiza-se entre 15 de Julho e 31 de Agosto	Às 6 <sup>as</sup> Feiras (ou 5 <sup>as</sup> Feiras se Véspera de Feriado) e Domingos (ou 2 <sup>as</sup> Feiras se Feriado).	Rede Expressos
<b>14:30</b>	22:30	59.40	19:00 - LISBOA	Realiza-se entre 15 de Julho e 31 de Agosto	Diariamente	Rede Expressos
<b>16:30</b>	00:30	59.40	21:00 - LISBOA	Realiza-se entre 1 de Julho e 31 de Agosto	Diariamente	Rede Expressos
<b>16:30</b>	00:30	59.40	21:00 - LISBOA	Realiza-se entre 1 de Setembro e 30 de Junho	Às 6 <sup>as</sup> Feiras, Sábados e Domingos.	Rede Expressos
<b>16:30</b>	02:00	59.40	22:30 - LISBOA	Realiza-se entre 1 de Setembro e 30 de Junho	Às 6 <sup>as</sup> Feiras (ou 5 <sup>as</sup> Feiras se Véspera de Feriado) e Domingos (ou 2 <sup>as</sup> Feiras se Feriado).	Rede Expressos
<b>17:30</b>	02:00	59.40	22:30 - LISBOA	Realiza-se entre 1 de Julho e 15 de Setembro	Às 6 <sup>as</sup> Feiras (ou 5 <sup>as</sup> Feiras se Véspera de Feriado) e Domingos (ou 2 <sup>as</sup> Feiras se Feriado).	Rede Expressos
<b>17:30</b>	04:25	59.40	00:15 - LISBOA	Realiza-se entre 1 de Julho e 15 de Setembro	Diariamente	Rede Expressos
<b>18:00</b>	02:00	59.40	22:30 - LISBOA	Realiza-se entre 1 de Julho e 31 de Agosto	Às 6 <sup>as</sup> Feiras (ou 5 <sup>as</sup> Feiras se Véspera de Feriado) e Domingos (ou 2 <sup>as</sup> Feiras se Feriado).	Rede Expressos
<b>18:00</b>	04:25	59.40	00:15 - LISBOA	Realiza-se entre 1 de Julho e 31 de Agosto	Diariamente	Rede Expressos

Fonte: <http://www.rede-expressos.pt/default.aspx?showpedido=1> (05/11/2015)

## **BANDA DESENHADA A**



*Ilustração de Ricardo Lagestee (Novembro 2015)*

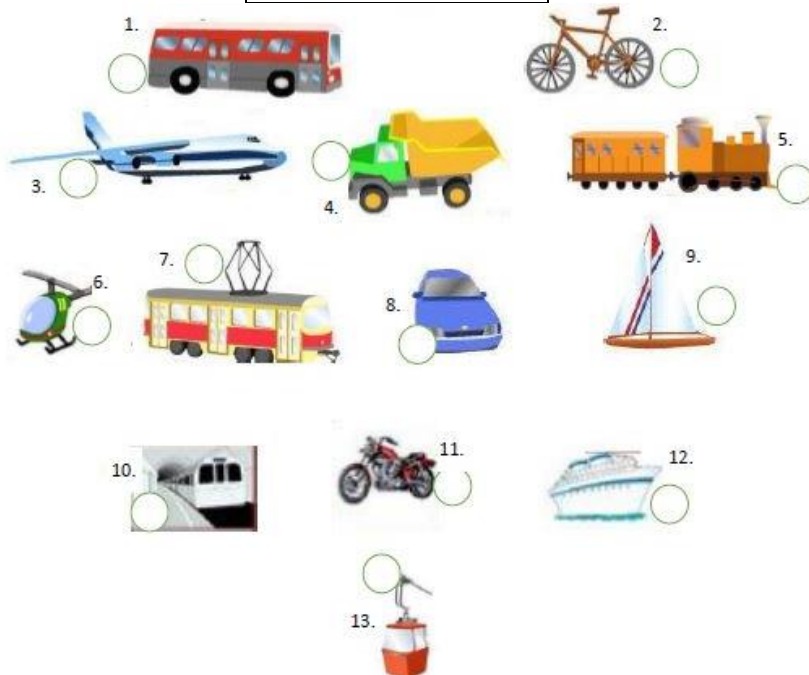
**BANDA DESENHADA B**



*Ilustração de Ricardo Lagestee (Novembro 2015)*

A cada imagem<sup>20</sup> corresponde uma letra. Leia a lista de transportes e preencha com a respetiva correspondência. Há um transporte que não aparece na lista.

- A. a bicicleta
- B. o camião
- C. o carro
- D. o barco
- E. o comboio
- F. o avião
- G. o autocarro
- H. o navio
- I. o helicóptero
- J. a motocicleta
- K. o elétrico
- L. o metro



<sup>20</sup> Fonte das imagens 1 à 9 (08/11/2015): <http://static.todamateria.com.br/upload/55/4b/554bfea2ac6e4-meios-de-transportes-inserir-imagem.jpg>

Fonte das imagens 10 à 12 (08/11/2015):

[https://fr.islcollective.com/wuploads/preview\\_new/big\\_71052\\_moyens\\_de\\_transport\\_1.jpg](https://fr.islcollective.com/wuploads/preview_new/big_71052_moyens_de_transport_1.jpg)

	Preposição	Significado
IR +	<b>DE</b>  <i>Vamos <b>de</b> metro para a faculdade.</i>	Meio de transporte indeterminado
	<b>EM</b> - em + a=na - em + o =no  <i>Vou <b>no</b> autocarro nº 207.</i>	Meio de transporte determinado
	<b>A</b>  <i>Vou <b>à</b> casa de banho.</i>	Destino (pouco tempo)
	<b>PARA</b>  <i>Vão mudar <b>para</b> Lisboa.</i>	Destino (muito tempo)
	<b>POR</b> - por + a =pela - por + o =pelo  <i>Ele vai <b>pela</b> Rua Cândido dos Reis para chegar mais cedo.</i>	Percurso

**Complete as frases, preenchendo os espaços em branco com as preposições corretas, fazendo as contrações necessárias.**

A Inês vai \_\_\_\_ (1) casa. Antes de ir \_\_\_\_ (2) casa, ela vai \_\_\_\_ (3) a frutaria, comprar uns dióspiros. Mas como só tem o cartão de crédito, ela vai \_\_\_\_ (4) o multibanco levantar dinheiro. Para chegar à frutaria, ela vai \_\_\_\_ (5) o autocarro nº200. Este autocarro passa \_\_\_\_ (6) o centro da cidade a fim de chegar ao seu destino final que é o Mercado do Bolhão.



Anexo 7

Material didático da Aula 2 da Regência 1

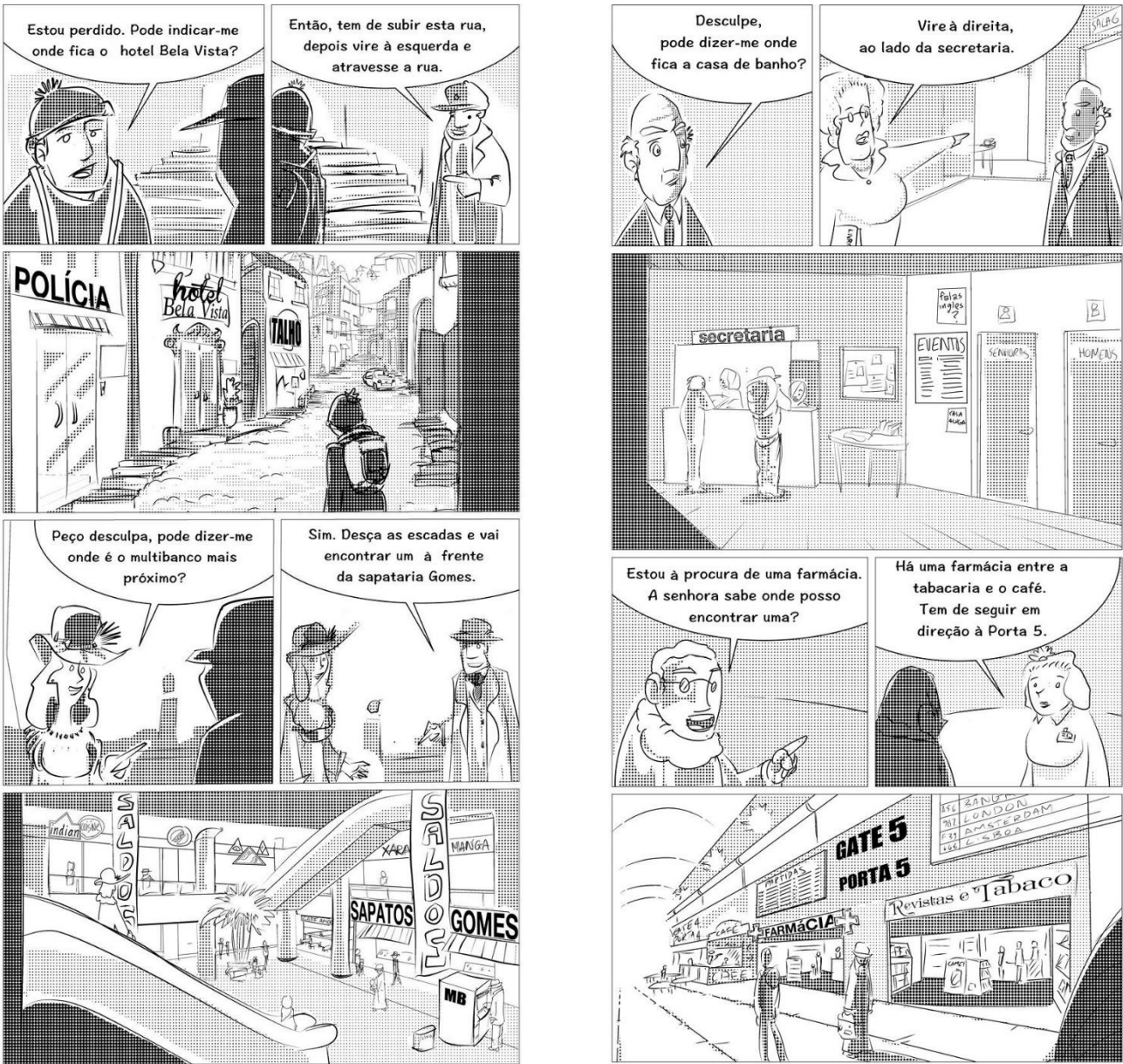
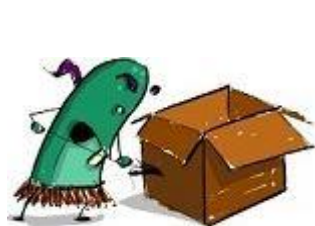


Ilustração de Ricardo Lagestee e Texto de Salomé Girard. (Novembro 2015)

1. Indique se as afirmações que se seguem são verdadeiras (V) ou falsas (F). Corrija as falsas com uma frase.

	V	F	CORREÇÃO
1.1. Tem de subir as escadas para encontrar um multibanco.			
1.2. A casa de banho encontra-se perto do gabinete de PLE.			
1.3. O hotel Bela Vista fica ao lado da polícia.			
1.4. Não há nenhuma farmácia no aeroporto.			

## LOCUÇÕES PREPOSITIVAS DE LUGAR<sup>21</sup>



Ao lado de



Atrás de



Debaixo



Dentro de



Em cima de



À frente de



Entre



Perto de / Próximo



Longe de



<sup>21</sup> Fonte das imagens: <https://questaoodeclasse.wordpress.com/2011/02/> (26/11/2015)





22



**Onde está o Wally e os seus amigos?**

Procure na imagem e explique aos seus colegas.

<sup>22</sup> Fonte das imagens: <http://i.imgur.com/4B42MkD.jpg> e <https://kotaksuratriza.files.wordpress.com/2012/06/wally-and-friends.jpg> (26/11/2015)

## O MODO IMPERATIVO

O modo imperativo expressa uma ordem, um pedido, uma recomendação ou um convite.

Formamos o imperativo a partir do presente do indicativo.

### Forma afirmativa

			-er/-ir	Descer /		
Abrir	Parar		Presente do indicativo	tu	você	vocês
-ar						
Presente do indicativo	tu	você	Ele/ela/você <b>desce</b> Ele/ela/você <b>abre</b>	Desce <u>!</u> Abre <u>!</u>		
Ele/ela/você <b>para</b>	Para <u>!</u>		Ele/ela/você <b>segue</b>	Segue <u>!</u>		
Eu <b>paro</b>		Para <u>!</u>	Eu <b>desço</b> Eu <b>abro</b> Eu <b>sigo</b>		Desça <u>!</u> Abra <u>!</u> Siga <u>!</u>	Desçam! Abram! Sigam!

- Na afirmativa, a pessoa “tu” é exatamente igual às pessoas “ele/ela/você” no presente do indicativo.
- As pessoas “você” e “vocês”, formam-se a partir da primeira pessoa “eu” do presente do indicativo tirando a terminação –o e acrescentando -e / -em para um verbo em -ar e -a / -am para um verbo em -er/-ir

### Forma negativa

Abrir				-er/-ir				Descer /			
-ar				Parar							
Presente do indicativo	tu	você	vocês	Presente do indicativo	tu	você	vocês	Presente do indicativo	tu	você	vocês
	Não pares!				Não desças!				Não desças!		
Eu paro		Não pare!	Não parem!		Não abras!				Não abras!		
					Não sigas!				Não sigas!		
				Eu desço		Não desça!	Não desçam!			Não desça!	Não desçam!
				Eu abro		Não abra!	Não abram!			Não abra!	Não abram!
				Eu sigo		Não siga!	Não sigam!			Não siga!	Não sigam!

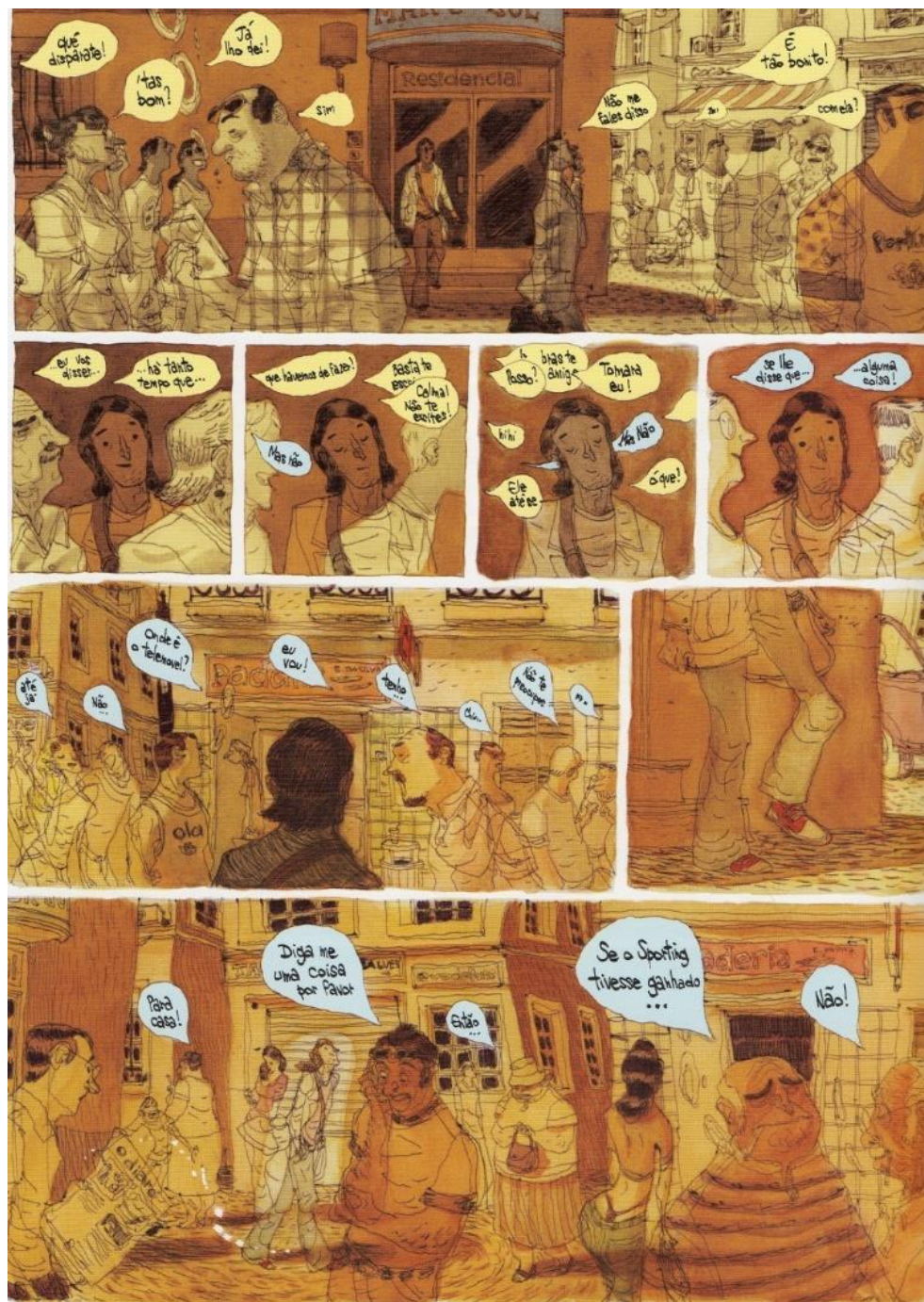
- Na negativa, a grande diferença é que se acrescenta um “s” à terminação do “tu” e aplica-se a regra -ar → e ; -er/-ir → a. O resto fica igual.
- **Existem alguns verbos irregulares, como os seguintes :**

	SER	ESTAR	IR
<b>Tu</b>	sê	está	vai
<b>Ele / Ela / Você</b>	seja	esteja	vá
<b>Eles / Elas / Vocês</b>	sejam	estejam	vão

	SER	ESTAR	IR
<b>Tu</b>	não sejas	não estejas	não vás
<b>Ele / Ela / Você</b>	não seja	não esteja	não vá
<b>Eles / Elas / Vocês</b>	não sejam	não estejam	não vão



- 1) Leia a banda desenhada e sublinhe os verbos que estão no modo imperativo. Depois, passe essas formas verbais para o infinitivo.



Portugal, Página 54, Cyril Pedrosa, ©Dupuis 2011

.....

1. \_\_\_\_\_ (atrasar-se ; neg), porque é o último comboio.
2. \_\_\_\_\_ (descer) a Rua das Flores.
3. \_\_\_\_\_ (seguir) em direção à Ribeira.
4. \_\_\_\_\_ (visitar) o Palácio da Bolsa.
5. \_\_\_\_\_ (virar ; neg) à esquerda, mas à direita.

**Proponha o seu percurso favorito do Porto, com a ajuda do mapa, escrevendo as indicações de como chegar aos sítios no espaço correspondente. Trabalho em pares ou grupo de três.**

[illegible]

**I) Indique os contrários.**

1. O hotel fica ao lado da farmácia.
  - a. Fica próximo de
  - b. Fica longe de
  - c. Fica perto de
2. A tabacaria fica atrás da estação de metro da Trindade.
  - a. Fica à frente de
  - b. Fica ao lado de
  - c. Fica em cima de
3. O talho encontra-se em cima da mercearia.
  - a. Encontra-se entre
  - b. Encontra-se perto
  - c. Encontra-se debaixo de

**II) Junte o verbo com o pronome pessoal e o infinitivo correspondentes. Há um verbo a mais.**

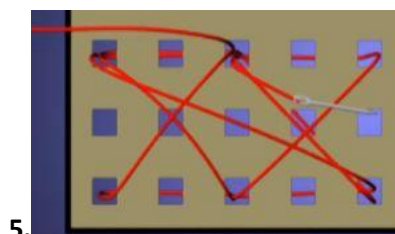
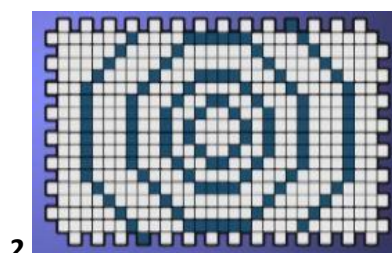
- |                   |                          |               |
|-------------------|--------------------------|---------------|
| 1. Não atravesses | A. 3ª pessoa do singular | a. Virar      |
| 2. Caminhe        | B. 2ª pessoa do singular | b. Conduzir   |
| 3. Fique          | C. 3ª pessoa do plural   | c. Caminhar   |
| 4. Conduz         | D. 3ª pessoa do singular | d. Ir         |
| 5. Não virem      | E. 2ª pessoa do singular | e. Ficar      |
|                   |                          | f. Atravessar |

## Anexo 8

### Material didático da Aula 1 da Regência 2

#### 1. Associe cada objeto à imagem correspondente.<sup>23</sup>

- a. Lenços dos namorados de Viana → \_\_\_\_\_
- b. Azulejos → \_\_\_\_\_
- c. Galo de Barcelos → \_\_\_\_\_
- d. Calçada portuguesa → \_\_\_\_\_
- e. Os tapetes de arraiolos → \_\_\_\_\_



<sup>23</sup> Fonte das imagens: Vídeo Cinco tradições contadas num minuto do website RTP Ensina (<http://ensina.rtp.pt/artigo/cinco-tradicoes-contadas-num-minuto/>) 10/01/2016

## 2. Ordene os parágrafos, de forma a obter a transcrição do vídeo.

- A- “Um peregrino foi condenado à morte em Barcelos. Quando ouviu a sentença, havia uma travessa na mesa com um galo cozinhado. O condenado disse : “É tão certo eu estar inocente como este galo amanhã cantar!”. No dia seguinte, o galo cantou e o homem foi libertado.”
- B-
- C-
- D-
- E-

1.	“Pelos séculos XVII e XVIII em Viana do Castelo, as mulheres para passarem o tempo bordavam lenços que serviam não só de adereço, mas também para conquistar o namorado. Uma rapariga, quando chegava à idade de casar, bordava um lenço que entregava ao namorado ou conversado. Era o facto de ele o usar em público ou não que determinava se eram namorados.”
2.	“É uma forma portuguesa de pintar e trabalhar a cerâmica. A sua produção tem mais de cinco séculos. São comuns em igrejas, estações antigas de comboios e em muitas casas.”
3.	“São tapetes bordados em lã sob uma tela de algodão ou lino com o ponto de arraiolos. Tem origem na terra de Arraiolos, no Alentejo. Mas já se fazem por todo o país.”
4.	“É um tipo de piso com pedras de calcário ou basalto em tons de branco ou preto. Surgiu no século XIX e é mais comum em áreas pedonais.”

## 3. Qual é o significado de cada palavra<sup>24</sup>? Há uma palavra a mais.

1. Igreja	a. “Aquele que anda em peregrinação”
2. Peregrino	b. “Prato grande mais comprido do que largo em que se leva a comida para a mesa”
3. Travessa	c. “Fazer desenhos ou relevos com agulha”
4. Pedonal	d. “Pano, normalmente quadrado ou retangular, utilizado para assoar, para cobrir a cabeça ou pescoço ou para adorno pessoal”
5. Lenço	e. “Dar a alguém a posse definitiva ou temporária de”
6. Tapete	f. “Templo dos cristãos”
7. Entregar	g. “Peça ou estofa para cobrir sobrados, escadas, etc.”
8. Bordar	h. “Que só pode ser percorrido a pé”
9. Condenado	

1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.

<sup>24</sup> Todas as definições foram retiradas de: AAVV. (2009). *Dicionário Integral da Língua Portuguesa*, Lisboa: Texto Editores.

**4. Encontre o sinónimo de cada uma das palavras dadas nos textos do exercício 2.**

- a. Julgamento =
- b. Sentenciado =
- c. O dia depois (há uma palavra e uma expressão) =
- d. Livre =
- e. Colorir =
- f. Moradia =
- g. Início =
- h. Chão =

**5. Responda às seguintes perguntas:**

A. O que fez o galo de Barcelos?

---

B. Onde se fazem os tapetes de Arraiolos agora?

---

C. A quem se entregavam os lenços dos namorados de Viana?

---

D. A calçada portuguesa é feita de quê?

---

E. Quantos anos tem a produção de azulejos?

---

**6. Em pares, pense num título possível para o vídeo. Resuma numa ou duas frases o vídeo.**

---

---

---

---



## PRETÉRITO PERFEITO SIMPLES E PRETÉRITO IMPERFEITO DO INDICATIVO

Quando contamos uma história no passado, que já aconteceu, podemos usar o pretérito perfeito simples e o pretérito imperfeito do indicativo.

**No passado, há ações que são pontuais, que marcam atividades iniciadas e acabadas, e outras ações que demoram por um certo tempo.**

- ❖ **O PRETÉRITO PERFEITO SIMPLES** exprime um facto passado não habitual, que **começou e acabou**.

Os verbos regulares formam-se a partir do radical do verbo a que se junta a terminação. Há verbos irregulares, como os verbos **ser, estar, ir e ter**.

Exemplo: *No dia depois do julgamento do peregrino, o galo **cantou**.*

- ❖ **O PRETÉRITO IMPERFEITO** pode ser usado para descrever e narrar algo com **continuidade ou durativo no passado**. Expressa também uma **ação habitual do passado**.

Os verbos regulares formam-se a partir do radical do verbo a que se junta a terminação. Alguns verbos irregulares são: **ser, ter, pôr, ir, vir, sair e haver**.

Exemplo: *No século XVII, as mulheres **bordavam** lenços. Elas **costumavam** dar o lenço aos namorados quando **chegava** a idade de casar.*

	PRETÉRITO PERFEITO SIMPLES	PRETÉRITO IMPERFEITO
<b>-AR</b> <i>Cantar</i>	Cantei ; Cantaste ; Cantou ; Cantámos ; Cantaram	Cantava ; Cantavas ; Cantava ; Cantávamos ; Cantavam
<b>-ER</b> <i>Beber</i>	Bebi ; Bebeste ; Bebeu ; Bebemos ; Beberam	Bebia ; Bebias ; Bebia ; Bebíamos ; Bebiam
<b>-IR</b> <i>Abrir</i>	Abri ; Abriste ; Abriu ; Abrimos ; Abriram	Abria ; Abrias ; Abria ; Abríamos ; Abriam

Verbos irregulares do pretérito imperfeito do indicativo:

	SER	TER		PÔR	IR	VIR	SAIR	HAYER
<b>Eu</b>	Era	Tinha		Punha	Ia	Vinha	Saía	---
<b>Tu</b>	Eras	Tinhas		Punhas	Ias	Vinhas	Saías	---
<b>Ele / Ela / Você</b>	Era	Tinha		Punha	Ia	Vinha	Saía	Havia
<b>Nós</b>	Éramos	Tínhamos		Púnhamos	Íamos	Vínhamos	Saíamos	---
<b>Eles / Elas / Vocês</b>	Eram	Tinham		Punham	Iam	Vinham	Saiam	---

**1. Leia de novo os parágrafos da transcrição do vídeo. Responda às perguntas que se seguem:**

- “Um peregrino foi condenado à morte em Barcelos. Quando ouviu a sentença, havia uma travessa na mesa com um galo cozinhado. O condenado disse: “É tão certo eu estar inocente como este galo amanhã cantar!”. No dia seguinte, o galo cantou e o homem foi libertado.”
  - “Pelos séculos XVII e XVIII em Viana do Castelo, as mulheres para passarem o tempo bordavam lenços que serviam não só de adereço, mas também para conquistar o namorado. Uma rapariga, quando chegava à idade de casar, bordava um lenço que entregava ao namorado ou conversado. Era o facto de ele o usar em público ou não que determinava se eram namorados.”
- A. Que formas verbais estão no pretérito perfeito simples do indicativo?
- B. Que formas verbais estão no pretérito imperfeito do indicativo?
- C. Qual dos dois tempos verbais apareceu mais vezes em cada um dos textos?
- D. Qual dos dois tempos verbais foi utilizado para descrever ações habituais no passado? Dê dois exemplos.
- E. Qual dos dois tempos verbais foi utilizado para contar sobre um facto pontual no passado? Dê dois exemplos.

**2.**

**A. Em pares, escreva na tabela os tempos verbais que identificou nos parágrafos anteriores e faça a alteração dos tempos, passando os verbos do pretérito perfeito simples do indicativo para pretérito imperfeito do indicativo e vice-versa.**

**B. Escreva pelo menos três frases em que use alguns dos verbos encontrados e alterados.**

Verbos identificados	Tempo verbal no texto	Verbos alterados

1. \_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_

➔ O que observam?

3. Em pares ou grupo de três, imagine o fim de semana que passou com a ajuda do itinerário proposto pela professora. Conte o que fizeram, descreva o que visitaram e viram. Depois, irá expor com o seu grupo o vosso fim de semana à turma.

4. Pretérito Perfeito Simples ou Pretérito Imperfeito do Indicativo? Complete o texto.

OS TRÊS PORQUINHOS

\_\_\_\_\_ (ser) (1) uma vez três porquinhos que \_\_\_\_\_ (viver) (2) felizes na casa da mãe.

Certo dia, a mãe \_\_\_\_\_ (chamar) (3) os porquinhos e \_\_\_\_\_ (dizer) (4):

– Queridos filhos, vocês já estão bem crescidos. Já é hora de terem mais responsabilidades. Por isso, é melhor irem morar sozinhos.

O primeiro porquinho, o mais preguiçoso, \_\_\_\_\_ (pensar) (5) logo:

– Não quero ter muito trabalho! Vou construir uma boa casa com um monte de palha e ainda sobra dinheiro para comprar outras coisas.

Até que o lobo \_\_\_\_\_ (aparecer) (6), \_\_\_\_\_ (soprar) (7) uma vez e nada \_\_\_\_\_ (acontecer) (8). \_\_\_\_\_ (soprar) (9) novamente e da palha e da casinha nada \_\_\_\_\_ (restar) (10). A casa \_\_\_\_\_ (voar) (11) pelos ares.

O porquinho desesperado \_\_\_\_\_ (correr) (12) em direção à casinha de madeira do seu irmão.  
[...]

Adaptado de [s.a.] (2009). *Os Três Porquinhos. Capuchinho Vermelho*. Coleção Mil e Uma Noites. Tentúgal: Europrice.

## Anexo 9

### Material didático da Aula 2 da Regência 2

#### TAREFA

Em grupo de dois ou três alunos, imagine uma banda desenhada para crianças sobre o símbolo que foi sorteado.

- 1- Pesquisem sobre a história deste símbolo na internet.
- 2- A partir do que encontraram, imaginem a banda desenhada com personagens, lugar e tempo. A história deve ter um início, um meio e um fim.
- 3- Escrevam a história com os tempos verbais corretos (pretérito perfeito simples + pretérito imperfeito do indicativo / presente do indicativo).
- 4- Sigam as instruções mais abaixo para trabalharem no sítio na internet <https://www.storyboardthat.com/>.
- 5- Apresentem a vossa história à turma.

➔ Como criar uma banda desenhada no <https://www.storyboardthat.com/> ?

1. Vão ao link [www.storyboardthat.com/classroom](https://www.storyboardthat.com/classroom)
2. Registrem-se no “I’m a new user”.
3. Escrevam o vosso nome.  
o nome da professora: girsalome  
a palavra-passe: place506
4. Comecem a criar a vossa banda desenhada.

## Anexo 10

### Material didático da Aula 1 da Regência 3



**Pedir informações :**

- Podia ajudar-me?
- Podia explicar-me...?
- Podia dizer-me como ir até...?
- Sabe como ir...?
- Dizia-me as horas, se faz favor?
- Trazia-me um copo de água, por favor?

**Perguntar o preço :**

- Quanto é?
- Quanto custa?
- Qual é o preço de...?

**Pedir um bilhete de transporte :**

- Queria um bilhete, por favor/se faz favor.
- Dois bilhetes para..., por favor/se faz favor.
- Um bilhete inteiro / meio / com desconto.

**IMPERFEITO DE CORTESIA (PRETÉRITO IMPERFEITO DO INDICATIVO)**

- ❖ **O PRETÉRITO IMPERFEITO pode ser usado para fazer um pedido com um registo de uma maior delicadeza.**

Os verbos regulares formam-se a partir do radical do verbo a que se junta a terminação. Alguns verbos irregulares são: **ser, ter, pôr, ir, vir, sair e haver.**

Exemplo: **Queria** um café, se faz favor.

	PRETÉRITO IMPERFEITO
<b>-AR</b> <i>Desejar</i>	Desejava ; Desejavas ; Desejava ; Desejávamos ; Desejavam
<b>-ER</b> <i>Querer/Poder</i>	Quer <u>ia</u> ; Quer <u>ias</u> ; Quer <u>ia</u> ; Quer <u>íamos</u> ; Quer <u>iam</u> Pod <u>ia</u> ; Pod <u>ias</u> ; Pod <u>ia</u> ; Pod <u>íamos</u> ; Pod <u>iam</u>
<b>-IR</b> <i>Abrir</i>	Abria ; Abrias ; Abria ; Abríamos ; Abriam

**I) Complete as frases que se seguem com o imperfeito de cortesia:**

- \_\_\_\_\_ (poder) dizer-me a que horas sai o comboio para Lisboa? (3ª pessoa do singular)
- \_\_\_\_\_ (querer) uma bica, se faz favor. (1ª pessoa do singular)
- \_\_\_\_\_ (poder) emprestar-me as tuas notas de Psicolinguística? (2ª pessoa do singular)
- \_\_\_\_\_ (poder) dar-me uma informação, por favor? (3ª pessoa do singular)
- \_\_\_\_\_ -me (passar) a garrafa de vinho, por favor? (2ª pessoa do singular)
- \_\_\_\_\_ (poder) indicar-me onde fica a Torre dos Clérigos, por favor? (3ª pessoa do plural)

## Expressões de tempo

### AS HORAS...

São...	Hora oficial (manhã)	Hora oficial (tarde/noite)	Hora não oficial (manhã e tarde)
<b>08h00 / 20h00</b>	São oito horas.	São vinte horas.	São oito <u>da manhã/tarde.</u>
<b>08h15 / 20h15</b>	São oito (horas) e quinze (minutos).	São vinte (horas) e quinze (minutos).	São oito <u>e um quarto.</u>
<b>08h30 / 20h30</b>	São oito (horas) e trinta (minutos).	São vinte (horas) e trinta (minutos).	São oito <u>e meia.</u>
<b>08h40 / 20h40</b>	São oito (horas) e quarenta (minutos).	São vinte (horas) e quarenta (minutos).	São nove <u>menos vinte.</u> <u>São vinte para as nove.</u>
<b>08h45 / 20h45</b>	São oito (horas) e quarenta e cinco (minutos).	São vinte (horas) e quarenta e cinco (minutos).	São nove <u>menos um quarto.</u> <u>São quinze para as nove.</u>
<b>09h00 / 21h00</b>	São nove (horas).	São vinte e uma (horas).	São nove horas ( <u>em ponto</u> ).
<b>10h00 / 22h00</b>	São dez (horas).	São vinte e duas (horas).	São dez.
<b>12h00</b>	São doze (horas).	-----	É <u>meio-dia.</u>
<b>24h00 / 00h00</b>	-----	São vinte e quatro (horas). São zero horas.	É <u>meia-noite.</u>

### Algumas regras :

1. Usamos uma contração antes das horas. Por exemplo: *A festa começa **às** 22h.* A contração é, neste caso, a fusão do determinante artigo feminino “a” com a preposição simples “a”.
2. O verbo **concorda sempre** com as horas/minutos. Por exemplo: *Falta 1 minuto. / Faltam 15 minutos.* Quando é uma hora, meio-dia ou meia-noite, o verbo fica no **singular**. Por exemplo: *É uma hora.*
3. Para falar de horas seguidas de 30 minutos, o correto é, por exemplo, meio-dia **e meia**, não

meio. Este "meia" é de "meia hora". “Meio” é o nome para indicar o ponto central entre duas extremidades. Além disso, em português, a partir das 12h até as 24h **não se diz 12 e meia**, mas 12 e 30 ou meio-dia e meia.

### OS DIAS E AS ESTAÇÕES...

Estações do ano	Meses do ano	Dias da semana	Dias úteis	Fim de semana
primavera	janeiro	domingo	segunda-feira	sábado
	fevereiro	<i>anteontem</i>	terça-feira	domingo
	março	segunda-feira	quarta-feira	
verão	abril	<i>ontem</i>	quinta-feira	
	maio	terça-feira	sexta-feira	
	junho	<i>hoje</i>		
outono	julho	quarta-feira		
	agosto	<i>amanhã</i>		
	setembro	quinta-feira		
inverno	outubro	<i>depois de amanhã</i>		
	novembro	sexta-feira		
	dezembro	sábado		

Os dias da semana de forma abreviada :

seg / segunda / 2ª / 2ª feira  
 ter / terça / 3ª / 3ª feira  
 qua / quarta / 4ª / 4ª feira  
 qui / quinta / 5ª / 5ª feira  
 sex / sexta / 6ª / 6ª feira  
 sab  
 dom





II) Trabalho em pares. Preencha os espaços perguntando ao seu colega os horários dos comboios. Encontre o destino que falta na tabela.

ALUNO A

hora	destino	linha	comboio	observações
11H00	PENAFIEL	5	SUBURB	15407
[redacted]	AVEIRO	[redacted]	SUBURB	15724
11H20	GUIMARAES	3	SUBURB	15159
11H30	CAIDE	2	SUBURB	15523
[redacted]	BRAGA	[redacted]	SUBURB	15219
[redacted]	OVAR	2	SUBURB	15918
12H05	AVEIRO	5	SUBURB	15726
12H10	[redacted]	[redacted]	SUBURB	15920
				COMBOIO DA FRENTE

Fonte da fotografia: Salomé Girard (10/11/2015)



Para cortar

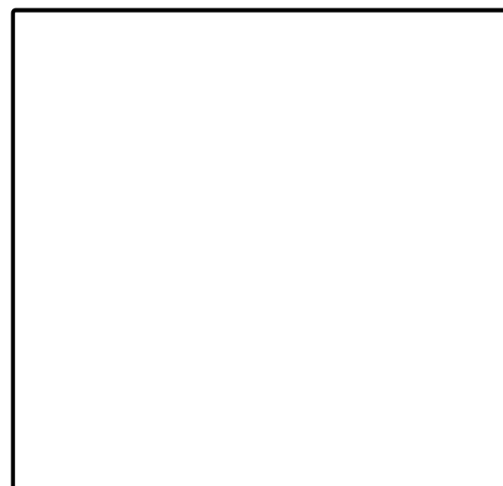
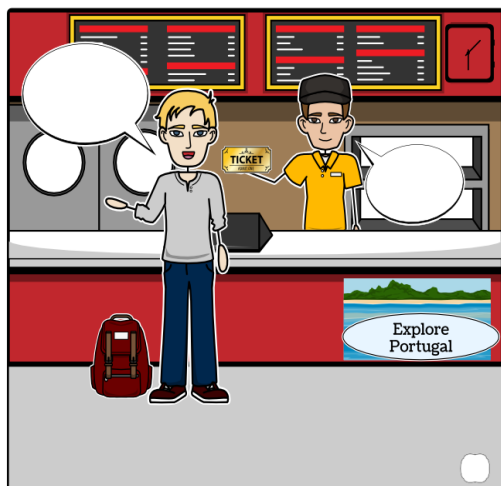
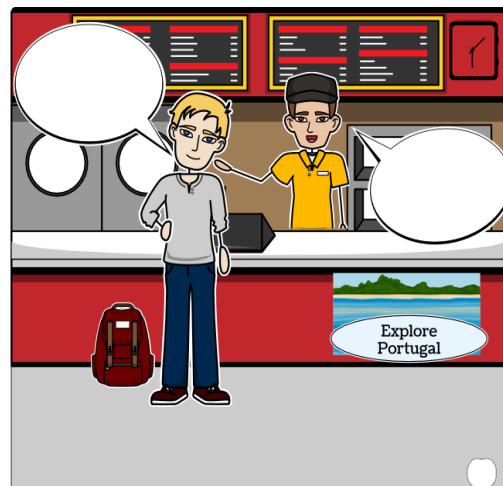
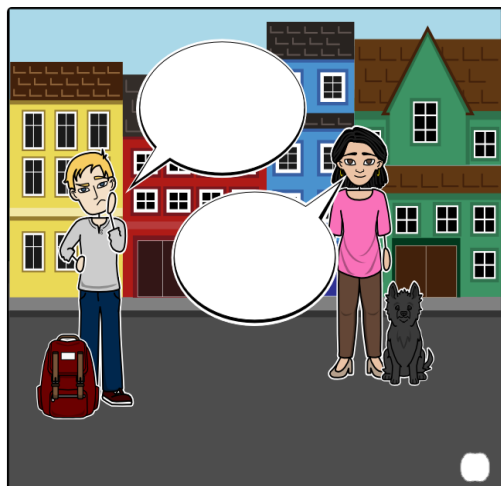
II) Trabalho em pares. Preencha os espaços perguntando ao seu colega os horários dos comboios. Encontre o destino que falta na tabela.

ALUNO B

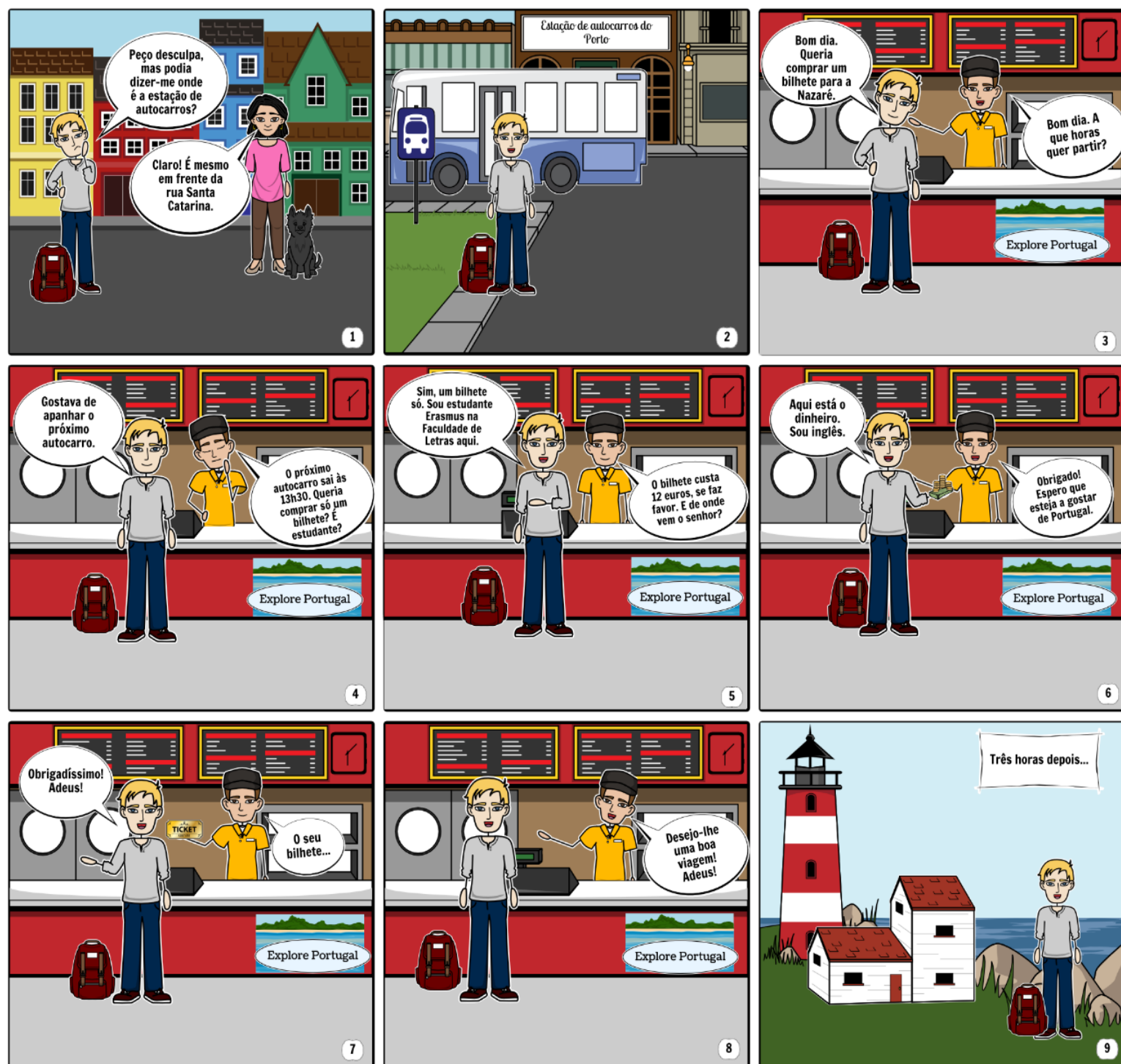
hora	destino	linha	comboio	observações
[redacted]	PENAFIEL	[redacted]	SUBURB	15407
11H05	AVEIRO	4	SUBURB	15724
[redacted]	GUIMARAES	3	SUBURB	15159
[redacted]	CAIDE	[redacted]	SUBURB	15523
11H45	BRAGA	4	SUBURB	15219
11H50	OVAR	2	SUBURB	15918
12H05	[redacted]	[redacted]	SUBURB	15726
12H10	OVAR	6	SUBURB	15920
				COMBOIO DA FRENTE

Fonte da fotografia: Salomé Girard (10/11/2015)

III) Em pares ou grupo de três, imagine o diálogo da banda desenhada e o fim desta história.



IV) Leia a versão original da banda desenhada.



Created with Storyboard That for Salomé

V) Complete os espaços com as palavras adequadas e os verbos o tempo verbal correto.



Fonte : Banda desenhada – Ricardo Lagestee (novembro 2015) ; Texto – Salomé Girard (março 2016)

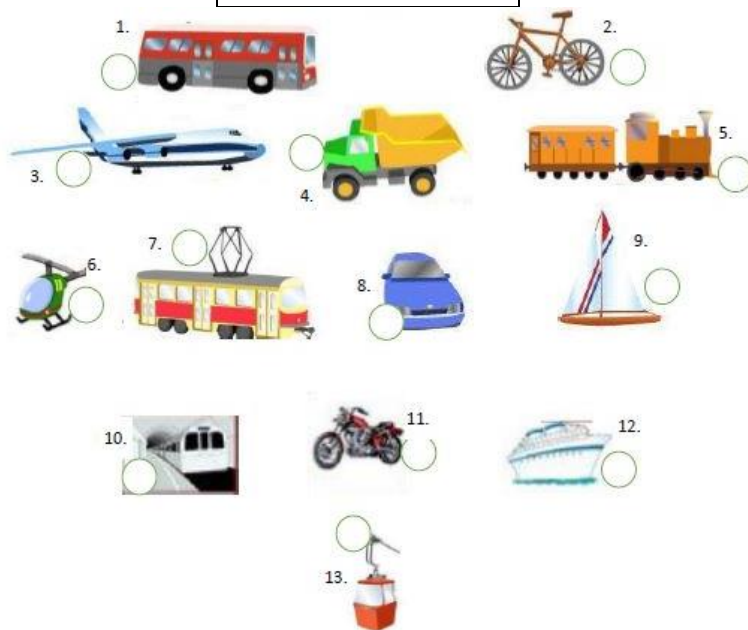


## Anexo 11

Material didático da Aula 2 da Regência 3

A cada imagem<sup>25</sup> corresponde uma letra. Leia a lista de transportes e preencha com a respectiva correspondência. Há um transporte que não aparece na lista.

- A. a bicicleta
- B. o camião
- C. o carro
- D. o barco
- E. o comboio
- F. o avião
- G. o autocarro
- H. o navio
- I. o helicóptero
- J. a motocicleta
- K. o elétrico
- L. o metro



<sup>25</sup> Fonte das imagens 1 à 9 (08/11/2015): <http://static.todamateria.com.br/upload/55/4b/554bfea2ac6e4-meios-de-transportes-inserir-imagem.jpg>

Fonte das imagens 10 à 12 (08/11/2015):

[https://fr.islcollective.com/wuploads/preview\\_new/big\\_71052\\_moyens\\_de\\_transport\\_1.jpg](https://fr.islcollective.com/wuploads/preview_new/big_71052_moyens_de_transport_1.jpg)

## Como comparar?



O avião é **mais pesado que** a bicicleta.

**Superioridade:** mais + adjetivo + (do) que

Exceções de superioridade:

Grande -> maior

Bom/bem -> melhor

Mau/mal -> pior

**Igualdade:** tão + adjetivo + como

**Inferioridade:** menos + adjetivo + (do) que

I) **Compare estes meios de transporte, como o exemplo mais em cima:**

1. Mota e comboio (rápido)
2. Carro e à pé (ecológico)
3. Avião e navio (grande)
4. Autocarro e bicicleta (alto)

III) Olhe para a imagem seguinte e diga que atividades se podem fazer em cada zona do país:



Caminhadas



Ir à praia



Visitar museus



Comer diferentes pratos



Esquiar



Sair à noite



Surfar



Fazer canoagem



Acampar



Ir às compras



Andar de bicicleta

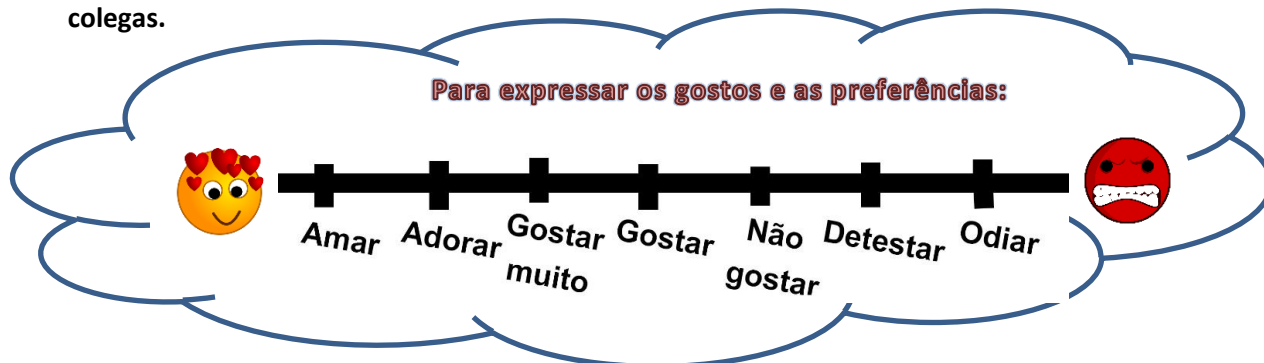


Ir ao spa

IV) Responda ao questionário que se segue. Pode marcar mais do que uma opção.

AS SUAS FÉRIAS....	
Prefere passar as suas férias...	<input type="checkbox"/> com a sua família. <input type="checkbox"/> com os seus amigos. <input type="checkbox"/> sozinho/a. <input type="checkbox"/> com a sua namorada/o seu namorado.
Quando é que gosta mais de ir de férias?	<input type="checkbox"/> No verão. <input type="checkbox"/> No outono. <input type="checkbox"/> No inverno. <input type="checkbox"/> Na primavera.
Onde é que gosta mais de passar as suas férias?	<input type="checkbox"/> Na montanha. <input type="checkbox"/> No campo. <input type="checkbox"/> Na cidade. <input type="checkbox"/> Na praia. <input type="checkbox"/> No estrangeiro.
O que gosta de fazer quando está de férias?	<input type="checkbox"/> Aventurar-se. <input type="checkbox"/> Relaxar. <input type="checkbox"/> Fazer desporto. <input type="checkbox"/> Descobrir outras culturas. <input type="checkbox"/> Sair e ir a bares. <input type="checkbox"/> Comer.
Como prefere viajar?	<input type="checkbox"/> De carro. <input type="checkbox"/> De barco. <input type="checkbox"/> De comboio. <input type="checkbox"/> De avião. <input type="checkbox"/> De bicicleta. <input type="checkbox"/> De mota.

V) Em grupo de dois ou três alunos, converse sobre os seus gostos. Depois, partilhe com os seus colegas.





### **Tarefa: Seja um agente de turismo!**

Em grupo de dois ou três alunos, crie um pacote turístico para uma semana de verão ou inverno, de acordo com o destino que receber. Deve demonstrar aos seus colegas que o seu pacote turístico é o melhor.

Faça pesquisa sobre o destino na internet com as informações mais abaixo.

Deve apresentar o seu pacote com a ajuda de um PowerPoint de no máximo de 5 slides, em 5 minutos no máximo.

De que informações vai precisar?

- ❖ A localização
- ❖ As paisagens
- ❖ O alojamento (onde dormir)
- ❖ O clima
- ❖ O que fazer
- ❖ A gastronomia típica
- ❖ O custo (mais ou menos)
- ❖ O acesso (os meios de transporte para chegar até lá e como circular)

### **Agora, é o cliente!**

Enquanto os seus colegas estão a apresentar os pacotes, tem de preencher a tabela que se segue dando os seus gostos pessoais. O objetivo é, no fim, votar no melhor pacote turístico, mas não pode votar no seu pacote.

Compare o seu destino favorito com os outros.

Destino	Pontos positivos	Pontos negativos	Quantas estrelas? * ** ***
Caminha			
Zambujeira do Mar			

<b>Parque Nacional Peneda-Gerês</b>			
<b>São Jorge</b>			
<b>Óbidos</b>			
<b>Évora</b>			
<b>Vilamoura</b>			

## PREPOSIÇÕES DE MOVIMENTO

Preposição	Significado	Exemplos de verbos utilizados
<b>DE</b> <u>Contrações:</u> - de + a= da      -de + as= das - de + o = do      -de + os= dos  <i>a) Vamos <b>de</b> metro para a faculdade.</i> <i>b) Sai <b>do</b> Porto às 14h.</i>	a) Meio de transporte indeterminado Ou b) Origem ou proveniência	a) Ir / Gostar  b) Sair / Vir / Voltar
<b>EM</b> <u>Contrações:</u> - em + a= na      -em + as= nas - em + o = no      -em + os= nos  <i>Vou <b>no</b> autocarro nº 207.</i>	Meio de transporte determinado	Ir / Andar / Voltar
<b>A</b> <u>Contrações:</u> - a + a= à      -a + as= às - a+ o = ao      -a + os= aos  <i>-a pé/à boleia</i>  <i>Vou <b>à</b> casa de banho.</i>	Destino (pouco tempo)	Ir / Vir / Voltar
<b>PARA</b>  <i>Vão mudar <b>para</b> Lisboa.</i>	Destino (muito tempo)	Ir / Vir / Voltar
<b>POR</b> <u>Contrações:</u> - por + a = pela      -por + as= pelas - por + o = pelo      -por + os= pelos  <i>Ele vai <b>pela</b> Rua Cândido dos Reis para chegar mais cedo.</i>	Percurso/Através de/Perto de	Ir / Passar / Passear

**V) Complete as frases, preenchendo os espaços em branco com as preposições corretas, fazendo as contrações necessárias.**

A Inês vai \_\_\_\_ (1) casa. Antes de voltar \_\_\_\_ (2) casa, ela passa \_\_\_\_ (3) a frutaria para comprar uns dióspiros. Como só tem cartão multibanco, ela vai \_\_\_\_ (4) o multibanco levantar dinheiro. Para chegar à frutaria, ela vai \_\_\_\_ (5) a Rua do Campo Alegre e vai \_\_\_\_ (6) o autocarro nº200. Este autocarro passa \_\_\_\_ (7) o centro da cidade para chegar ao seu destino final que é o Mercado do Bolhão.

**VI) Faça frases, conjugando os verbos e usando as preposições corretas, fazendo as contrações necessárias.**

- 1) Eu / ir / autocarro / a faculdade  
\_\_\_\_\_ .
- 2) Ela / sair / casa / as 20h  
\_\_\_\_\_ .
- 3) Tu / querer / andar / a minha mota nova  
\_\_\_\_\_ ?
- 4) Nós / ir / o cinema  
\_\_\_\_\_ .

## Anexo 12

### Questionário dos alunos



CURSO DE PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA

**Turma 4** **Nível A1.2**  
**Professora estagiária: Salomé Girard**

Por favor, responda a este questionário anónimo.

1. Compreendeu bem o que a professora explicou?

Sim	<input type="checkbox"/>
Não	<input type="checkbox"/>

Se não, porquê? \_\_\_\_\_

2. Sentiu-se à vontade na aula para fazer perguntas à professora e esclarecer dúvidas?

Sim	<input type="checkbox"/>
Não	<input type="checkbox"/>

Se não, porquê? \_\_\_\_\_

3. Todas as suas dúvidas foram esclarecidas?

Sim	<input type="checkbox"/>
Não	<input type="checkbox"/>

Se não, porquê? \_\_\_\_\_

4. Acha que teve demasiados exercícios práticos?

Sim	<input type="checkbox"/>
Não	<input type="checkbox"/>

5. O que aprendeu nesta aula tem utilidade prática para si?

Sim	<input type="checkbox"/>
Não	<input type="checkbox"/>

6. Acha que a professora estagiária pensou nas suas necessidades e nos seus interesses quando planeou as aulas e preparou os materiais?

Sim	<input type="checkbox"/>
Não	<input type="checkbox"/>

Se não, porquê? \_\_\_\_\_

7. Sente que aprendeu coisas novas?

Sim	<input type="checkbox"/>
Não	<input type="checkbox"/>

8. O que foi mais fácil?

---

---

9. O que foi mais difícil?

---

---

10. Gostou da aula?

Sim	
Não	

10.1. Do que é que não gostou?

---

---

10.2. Do que é que gostou?

---

---

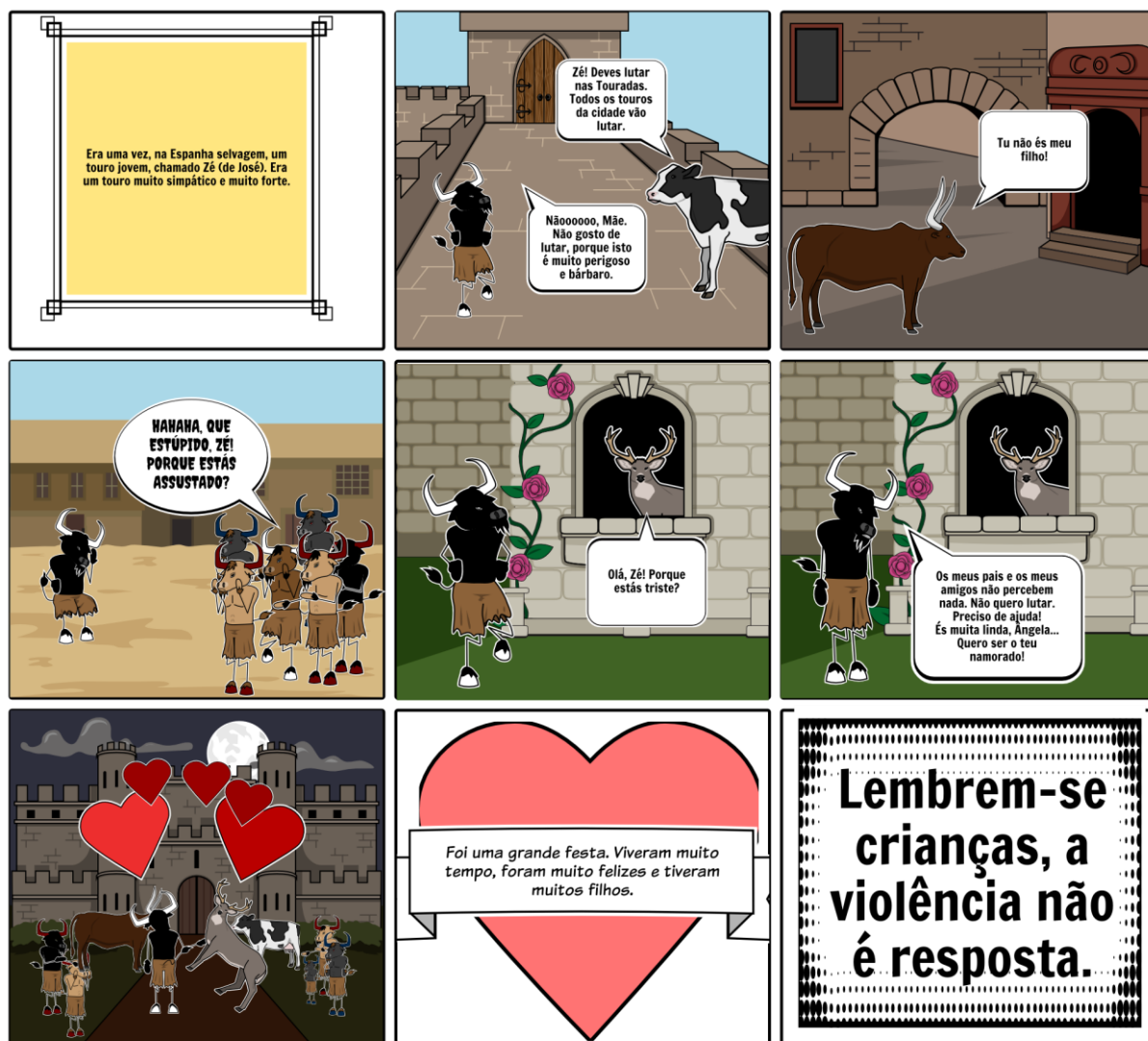
11. Sugestões e comentários à aula da professora estagiária Salomé.

---

---

## Anexo 13

### Histórias produzidas pelos alunos



Created with Storyboard That for Salomé



Created with Storyboard That for Salomé

Image Attributions:  
Kitchen (undefined) by undefined License: undefined

